VII. 1219.

№ 5.

МАЙ

1871 ГОДЪ.

СЕМЬЯ И ШКОЛА.

БИБЛІОТЕКА ... 18235

КНИГА II.

РОДИТЕЛЯМЪ И ВОСПИТАТЕЛЯМЪ.

Содержаніе:

Вліянія, образующія характеръ 1
Фребель и его методъ воспитанія 23
Значеніе эпохи возрожд. наукъ въ исторіи педагогіи 61
Ученическія сочиненія въ нашихъ средн. учебн. заведен 75
Элементарная ариѳметика . . . 121
Нѣсколько словъ по поводу Эскироса «Эмиль XIX вѣка» . . . 138
«Русское царство отъ Рюрика до Петра Великаго» 148
Письмо редактору 151
Отвѣтъ г. Сиповскому 152
Стенографическій отчетъ засѣданій С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества (засѣданія 17-го апрѣля и 1-го Мая) 1

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
1871.

КНИЖНОЕ СОБРАНІЕ
П. Е. КЕППЕНА
№
Отдѣлъ каталога
Шкафъ
Полка
№

СЕМЬЯ и ШКОЛА.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ЖУРНАЛЪ

ИЗДАВАЕМЫЙ ПОДЪ РЕДАКЦІЕЮ

ЮЛ. СИМАШКО.

БИБЛІОТЕКА ПЕДАГОГИЧЕСКАГО МУЗЕЯ

КНИГА II.

РОДИТЕЛЯМЪ и ВОСПИТАТЕЛЯМЪ.

№ 5. МАЙ 1871 г.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
Печатня В. И. Головина, Владимірская, № 15.
1871.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 23 Іюля 1871 года.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Книга I.

	стран.
Волга. Разсказъ старика. *Н. Александровъ*	1
Рыбаки. *А. В. Щ—на*	16
Весеннія бесѣды. *А. Бордзынскій.*	27
Луна. *Ст. Барановскій.*	61
Облачко. *М-а Бларамбергъ.*	84
Игры для маленькихъ дѣтей. *М-а Бларамбергъ*	87

ПРИЛОЖЕНІЯ.

1. Книжка: „Лѣтнія игры и занятія“.
2. 2 картинки хромолитографированныя.
3. Тѣже картинки черныя.

Книга II.

Вліянія, образующія характеръ. *Н. Зигурскій.*	1
Фребель и его методъ воспитанія. *М-а Бларамбергъ*	23
Значеніе эпохи возрожденія наукъ въ исторіи педагогіи. *Б. Павловичъ*	61
Ученическія сочиненія въ нашихъ средн. учебн. заведен. *С. Миропольскій.*	75
Элементарная ариѳметика. *Р. Чернявскій.*	121
Нѣсколько словъ по поводу книги Эскироса «Эмиль XIX вѣка». *А. А.*	138
«Русское царство отъ Рюрика до Петра Великаго». *П—чъ.*	148
Письмо редактору. *А. Пятковскій*	151
Отвѣтъ г. Сиповскому. *С. Миропольскій*	152
Стенографическій отчетъ засѣданій С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества (засѣданія 17-го апрѣля и 1-го Мая).	1

ОТЪ РЕДАКЦІИ.

Лицамъ, подписавшимся на полгода, шестой нумеръ не будетъ высланъ впредь до высылки денегъ за второе полугодіе.

Съ выходомъ 10-го нумера журналъ „*Семья и Школа*“ за 1871 г. *по подписной цѣнѣ не будетъ доставляемъ.* Продаваться будутъ:

„Семейное чтеніе“ съ приложеніями №№ 1—10 . . . . . съ перес. 7 руб.

„Родителямъ и воспитателямъ“ №№. 1—10 . . . . . „ „ 7 „

Обѣ части вмѣстѣ (полный годъ со всѣми приложеніями) . . . „ „ 12 руб.

ВЛІЯНІЯ, ОБРАЗУЮЩІЯ ХАРАКТЕРЪ.

Шаткость понятій, относящихся къ теоріи образованія характера.—Воспитательное значеніе повиновенія.—Что такое самообладаніе, настойчивость, смѣлость, осторожность, предусмотрительность, совѣстливость?—Развитіе нравственнаго чувства. – Какимъ образомъ складываются въ человѣкѣ привязанности, влеченія и склонности.

Какими-бы здоровыми мыслями ни наполняли мы голову человѣка, но если его влеченіямъ, привязанностямъ и привычкамъ было дано направленіе, не соотвѣтствующее этимъ здоровымъ мыслямъ, противорѣчащее имъ, то мало пользы принесутъ человѣку эти мысли. А воспитаніе наше идетъ какъ разъ такимъ образомъ, что къ намъ прививаютъ сперва вредныя наклонности, потомъ-же начинаютъ учить тому, что идетъ совершенно въ разрѣзъ съ этими раннѣе привитыми наклонностями. Мы, совершенно не размышляя, подвергаемъ растущее поколѣніе различнымъ впечатлѣніямъ. Какое дѣйствіе произведутъ въ концѣ концовъ эти впечатлѣнія, мы объ этомъ не думаемъ. Мы считаемъ свое дѣло оконченнымъ, если сообщили ребенку или юношѣ, что поступать извѣстнымъ образомъ не хорошо, не справедливо, а что нужно поступать вотъ такъ-то и такъ-то. Мы забываемъ, что эти нравоучительныя мысли окажутся совершенно безсильными, если мы вмѣстѣ съ ними привьемъ къ маленькому человѣку такія наклонности, которыя идутъ въ разрѣзъ съ указанными ему правилами морали. Предъ этими привитыми съ дѣтства наклонностями оказываются часто совершенно безсильными самыя справедливыя, самыя гуманныя идеи. Человѣкъ можетъ искренно сочувствовать этимъ идеямъ, можетъ желать осуществленія ихъ, но въ критическую минуту, когда приходится примѣнять ихъ къ дѣлу, противъ нихъ можетъ подняться все то, что до сихъ поръ неподвижно, неслышно лежало на днѣ души, могутъ подняться тѣ чувства, начало которымъ было положено

впечатлѣніями дѣтства и юношества. И передъ наплывомъ этихъ чувствъ окажутся совершенно безсильными самыя свѣтлыя мысли человѣка.

Мы часто подвергаемъ растущее поколѣніе дѣйствію такихъ вліяній, которыя приводятъ къ результатамъ, какъ разъ противоположнымъ тѣмъ, какіе бы мы желали видѣть. Мы создаемъ влеченія, наклонности, привязанности и идеалы, совершенно несовмѣстныя съ тѣми идеями, которыя считаемъ истинными и которыя вводимъ въ сознаніе этихъ поколѣній; уничтожаемъ одною рукою то, что дѣлаемъ другою. Не мудрено поэтому, что у человѣка, вынесшаго на себѣ подобную систему воспитанія, чувства враждуютъ съ мыслью. И вражда эта не прекращается иногда у человѣка всю жизнь, такъ какъ не легко бываетъ отдѣлываться отъ того, что было прививаемо къ намъ съ самаго дѣтства. Припомнимъ, легко-ли бываетъ намъ освобождаться отъ возможности испытывать порою суевѣрный ужасъ. Да и многимъ-ли удается совершенно освобождаться отъ этого? Наши мысли съ возрастомъ становятся другими, дѣлаются болѣе зрѣлыми; мы начинали считать нелѣпымъ тотъ страхъ, который вызывался въ насъ прежде совершенно безвредными предметами, но и послѣ этого намъ приходится иногда переживать такія минуты, когда всѣ доводы разума не въ силахъ бываютъ уничтожить суевѣрнаго страха. Я думаю, что кого успѣли хорошо испортить въ дѣтствѣ, тому нельзя бываетъ освобождаться совершенно отъ возможности испытывать это чувство. Если многимъ изъ такихъ людей не приходится расплачиваться глупымъ страхомъ за впечатлѣнія своего дѣтства, то это только потому, что они не наталкиваются на случаи, которые обнаруживали бы все значеніе этихъ впечатлѣній. Натолкнувшись на подобный случай, они увидѣли бы, что всѣ доводы разума, всѣ знанія наши не въ силахъ бываютъ подавить суевѣрный ужасъ, если онъ, къ несчастью, возникаетъ въ душѣ человѣка. Явленіе, совершенно аналогичное этому суевѣрному ужасу, представляетъ внезапное появленіе у людей, бывшихъ до этого смирными, различныхъ воинственныхъ наклонностей. Въ мирное время люди эти могли быть довольно благоразумными, могли искренно жалѣть о томъ, что далеко еще то время, когда можно будетъ говорить о войнѣ какъ о фактѣ, перешедшемъ въ область исторіи. Но объявленіе войны, первыя столкновенія враждебныхъ армій переворачиваютъ все вверхъ дномъ въ ихъ головахъ. Въ этомъ мы не найдемъ ничего удивительнаго, если припомнимъ тѣ разсказы о безчисленномъ множествѣ международныхъ столкновеній, которыми наполняютъ съ самаго дѣтства головы множества людей. Впечатлѣнія дѣтства всего прочнѣе залегаютъ въ

нашу душу. И вотъ въ эту-то пору воображеніе наше начинаютъ увлекать подобными разсказами. Не мудрено поэтому, что мы такъ легко теряемъ голову, какъ только дѣло начинаетъ касаться международныхъ отношеній.

Нѣтъ ничего удивительнаго въ томъ, что дѣйствію подобныхъ вліяній подвергали растущее поколѣніе въ то время, когда люди были убѣждены въ полезности и необходимости дракъ съ своими сосѣдями. Но совершенно непослѣдовательно вѣрить въ необходимость уничтоженія войнъ и въ то-же время подвергать не окрѣпшій дѣтскій или юношескій умъ дѣйствію такихъ вліяній. Какими соображеніями, напримѣръ, можно оправдать преподаваніе исторіи въ томъ ея видѣ, въ какомъ она преподается въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ? Неужели этотъ разсказъ о сплошномъ рядѣ дракъ проходитъ для учащихся безслѣдно? Хорошо еще, если плохой учитель и плохой учебникъ заставляютъ учащагося относиться совершенно безучастно къ этимъ дракамъ. А представьте себѣ, что учитель исторіи обладаетъ умѣньемъ излагать свой предметъ увлекательно, что онъ съумѣетъ привлечь къ своему разсказу вниманіе учащагося. Будетъ-ли тогда послѣдній относиться хладнокровно ко всѣмъ международнымъ побоищамъ, о которыхъ ему станутъ разсказывать? Не станетъ-ли онъ съ участіемъ слѣдить, напримѣръ, за дѣйствіями Спартанцевъ, рѣшившихся задержать Персовъ при Ѳермопилахъ, не станетъ-ли онъ радоваться неудачамъ Персовъ? Онъ постоянно будетъ становиться мысленно то на сторону одного воюющаго народа, то на сторону другаго; онъ будетъ радоваться побѣдамъ своей стороны и пораженіямъ противной; будетъ съ удовольствіемъ узнавать о большой цифрѣ убитыхъ на этой послѣдней сторонѣ; обрадуется совершенному истребленію непріятельской арміи. А подвиги Александра Македонскаго? а завоеванія Римлянъ? а исторіи религіозныхъ войнъ? Сколько разъ ему придется волноваться, слушая разсказы обо всемъ этомъ. И эти волненія не пропадутъ даромъ. Они оставятъ въ немъ свои слѣды навсегда. Явится благопріятная для нихъ минута, явятся на сцену международныя религіозныя, національныя отношенія, и тогда-то эти прошлыя волненія заставятъ вспомнить о себѣ. И мы рѣшаемся подвергать подобнымъ вліяніямъ растущее поколѣніе въ то время, когда толкуемъ объ уничтоженіи войнъ, о братствѣ народовъ! Вотъ ужь по истинѣ не вѣдаемъ, что творимъ. Немудрено поэтому, что совершенно безсильными оказываются всѣ гуманныя идеи о братствѣ народовъ и объ уничтоженіи войнъ. Въ спокойную минуту мы сочувственно относимся къ этимъ идеямъ. Но они совершенно теряютъ надъ нами свою власть какъ разъ въ то время,

когда ихъ помощь была бы наиболѣе необходимою. Во время мира, когда не представляется случаевъ примѣнять эти идеи на дѣлѣ, мы преклоняемся предъ ними, считаемъ ихъ самою справедливостью, но совершенно забываемъ о нихъ, когда наступаетъ минута осуществленія ихъ. То есть, мы и помнимъ ихъ, можетъ быть, мысленно и повторяемъ ихъ, желая удержать наплывъ звѣрскихъ чувствъ, но эти мысли безслѣдно проходятъ въ нашей головѣ, не возбуждая въ насъ прежнихъ симпатичныхъ, человѣчныхъ чувствованій. Здѣсь съ нами происходитъ то-же самое, что и при суевѣрномъ страхѣ. Напрасно мы стараемся тогда поддержать въ себѣ бодрость, призывая на помощь выводы естествознанія. Они оказываются безсильными предъ чувствомъ, поднявшимся въ нашей душѣ,—чувствомъ, созданнымъ впечатлѣніями ранней молодости.

Изъ этого видно, какъ необходимо, чтобъ мысли человѣка гармонировали съ его чувствами. Безъ такой гармоніи они окажутъ очень мало вліянія на поступки человѣка. Но на образованіе влеченій, склонностей и отвращеній обращается, обыкновенно, гораздо менѣе вниманія, нежели на сообщеніе знаній. Между тѣмъ только чувства даютъ человѣку силу слѣдовать указаніямъ своего разума, только чувства дѣлаютъ его способнымъ энергически стремиться къ той или другой цѣли. Безъ сильныхъ чувствъ не можетъ быть у человѣка и сильнаго характера. Но на развитіе въ дѣтяхъ чувствъ обращается, обыкновенно, гораздо менѣе вниманія, нежели на сообщеніе имъ знаній. Точно также мало обращается вниманія и на удаленіе отъ нихъ такихъ вліяній, которыя въ состояніи развить въ нихъ несогласныя между собою, противорѣчащія одно другому, чувства. Между тѣмъ разладъ между отдѣльными привязанностями, склонностями, влеченіями всегда сказывается въ характерѣ, дѣлая послѣдній менѣе цѣльнымъ, менѣе опредѣленнымъ.

У большинства людей интересующихся вопросами воспитанія, не сложилось даже сколько нибудь опредѣленнаго воззрѣнія на тѣ воспитательныя средства, которыя могутъ оказывать благотворное вліяніе на образованіе характера. Практики, съ пренебреженіемъ относящіеся къ психологическимъ теоріямъ и держащіеся традиціонныхъ пріемовъ воспитанія, хоть и обладаютъ опредѣленнымъ воззрѣніемъ на воспитаніе характера, но это воззрѣніе отзывается на дѣлѣ худшими послѣдствіями, нежели тѣ послѣдствія, какія могло бы повлечь за собою даже полное отсутствіе подобныхъ воззрѣній. Взглядъ ихъ на воспитаніе характера отличается замѣчательною простотою. Всѣ ихъ воспитательныя мѣры сводятся къ безусловному подчиненію воли ребенка волѣ наставника. Умѣнье повиноваться—говорятъ они—есть

ничто иное, какъ умѣніе обуздывать себя, подавлять свои увлеченія. Это умѣнье можно развить въ человѣкѣ посредствомъ частыхъ упражненій въ подавленіи тѣхъ или другихъ своихъ побужденій. Чѣмъ чаще приходится ему упражняться въ подобномъ удерживаніи себя отъ совершенія недозволенныхъ дѣйствій, тѣмъ легче становится ему противиться всякимъ другимъ увлеченіямъ, тѣмъ совершеннѣе становится его способность подавлять въ себѣ всякое преступное движеніе души. Люди, держащіеся подобныхъ мнѣній, считаютъ конечно излишнимъ прилагать особенное стараніе къ развитію въ своихъ питомцахъ тѣхъ привязанностей, съ помощью которыхъ послѣдніе могли бы бороться съ вредными стремленіями, возникающими порою въ ихъ душѣ. Слѣдуетъ—разсуждаютъ они—познакомить дѣтей съ правилами нравственности и развить въ нихъ умѣнье подавлять свои страсти, закаливъ ихъ характеръ въ подвигахъ послушанія. Тогда воспитанникъ пріобрѣтетъ способность управлять своими дѣйствіями сообразно съ предписаніями нравственности, такъ какъ съ одной стороны онъ будетъ знакомъ съ этими предписаніями, а съ другой—будетъ въ состояніи держать свои страсти въ ежовыхъ рукавицахъ. Ясно, что такимъ путемъ можно, безъ особеннаго труда, создать въ высшей степени нравственнаго человѣка, обладающаго, притомъ, просто титаническимъ характеромъ.

Съ какою легкостью достигаются, въ этомъ случаѣ, чрезвычайно важные результаты; какъ проста, несложна та нравственная дисциплина, которой слѣдуетъ подвергать дѣтей въ видахъ достиженія этой просто грандіозной цѣли. Въ то время, когда мыслящіе педагоги заботятся о выработкѣ такихъ воспитательныхъ средствъ, съ помощью которыхъ можно было бы дать дѣтямъ не одно только знаніе нравственныхъ правилъ, но и тѣ побужденія, которыя въ состояніи были бы успѣшно бороться въ нихъ съ стремленіями, противорѣчащими этимъ правиламъ, первые прямо переступаютъ чрезъ тѣ трудности, съ которыми бываетъ сопряжено развитіе въ дѣтяхъ этихъ побужденій, и предлагаютъ рѣшительный образъ дѣйствій, способный развить въ дѣтяхъ умѣнье повиноваться, а слѣдовательно и умѣнье бороться съ своими страстями. Понятно, что воспитателемъ такого сорта могъ-бы быть любой унтеръ-офицеръ. По крайней мѣрѣ изъ теоріи, смотрящей на повиновеніе, какъ на универсальное воспитательное средство, прямо можно было вывести такое заключеніе.

Не малое количество послѣдователей этой теоріи можно встрѣтить также и среди тѣхъ людей, которые не гнушаются, подобно практикамъ, примѣненіемъ психологіи къ искусству воспитанія. У нихъ эта теорія является впрочемъ въ нѣсколько рафинированномъ видѣ.

Но и въ такомъ видѣ она не выдерживаетъ критики. Всѣ разсужденія, которыми доказывается полезность повиновенія, какъ такого воспитательнаго средства, которое развиваетъ въ человѣкѣ способность управлять своими душевными движеніями, всѣ такія разсужденія совершенно не основательны. Не основательны они ужь потому, что не существуетъ такого воспитательнаго средства, которое давало бы возможность развить въ человѣкѣ способность совершать всевозможныя нравственныя усилія. Обыкновенно случается такъ, что человѣкъ обладаетъ способностью только къ какимъ нибудь опредѣленнымъ нравственнымъ усиліямъ. Онъ можетъ, напримѣръ, успѣшно бороться со всякимъ чувствомъ, удовлетвореніе котораго въ состояніи отвлечь его отъ преслѣдованія любимой имъ цѣли и энергично стремиться къ этой послѣдней, и въ то же время не имѣть способности къ нравственному усилію въ какомъ нибудь другомъ направленіи, ради какой нибудь другой цѣли, непохожей на ту, къ которой онъ привыкъ стремиться.

Если человѣкъ легко поддается дѣйствію возникающихъ въ немъ побужденій, то это не потому, что въ немъ слабо развита та сила души, которая даетъ намъ возможность бороться съ различными случайно возникающими въ насъ побужденіями, а потому, что у него нѣтъ такихъ сильныхъ привязанностей и склонностей, которыя могли бы брать перевѣсъ надъ этими случайными побужденіями. Если въ человѣкѣ не развили такихъ симпатій и антипатій, которыя могутъ выдерживать борьбу съ тѣми или другими безнравственными побужденіями, то онъ непремѣнно выкажетъ себя слабымъ по отношенію къ этому побужденію, хотя бы прекрасно зналъ всѣ тѣ нравственныя правила, которыми порицается удовлетвореніе такихъ побужденій. Самыя благоразумныя, самыя нравственныя мысли могутъ оказаться безсильными даже предъ слабымъ чувствомъ, если ихъ не поддерживаетъ какое нибудь болѣе сильное чувство. Мысль, не связанная съ сильнымъ чувствомъ, только тогда можетъ побудить человѣка къ тѣмъ или другимъ дѣйствіямъ, если ей не приходится бороться съ другими мыслями, сильнѣе дѣйствующими на человѣка и побуждающими его къ противоположнымъ дѣйствіямъ. Положимъ напримѣръ, что въ человѣкѣ возникаетъ мысль о томъ, что не худо было-бы пойти погулять. Онъ одѣвается и выходитъ на улицу, хотя мысль о прогулкѣ не связана была у него съ какимъ нибудь замѣтнымъ душевнымъ движеніемъ. Но положимъ, что рядомъ съ этой мыслью у него явилась мысль о томъ, что на дворѣ теперь сыро и дуетъ холодный вѣтеръ, явилось опасеніе простудиться. Вслѣдъ за появленіемъ этихъ мыслей и опасеній, онъ можетъ бросить свое

первоначальное намѣреніе прогуляться, если только въ немъ нѣтъ сильнаго желанія пройтись. Въ этомъ случаѣ мысль, не сопровождаемая замѣтнымъ чувствомъ, не въ состояніи будетъ побудить его къ принятію соотвѣтствующаго рѣшенія, такъ какъ рядомъ съ ней въ его сознаніи появится другая мысль, связанная съ болѣе интенсивнымъ чувствомъ. Если бы мысль о прогулкѣ возникла въ немъ вмѣстѣ съ сильнымъ желаніемъ пройтись, въ такомъ случаѣ перевѣсъ остался на сторонѣ того чувства, которое оказалось бы болѣе сильнымъ. Которое изъ нихъ оказалось бы такимъ, — это вполнѣ зависѣло отъ предшествующей жизни человѣка. Положимъ, что ему часто приходилось простуживаться и болѣть. Въ такомъ случаѣ мысль о страданіяхъ и лишеніяхъ, связанныхъ съ болѣзнями, ассоціируется съ другими его мыслями и въ томъ числѣ съ мыслью о холодномъ вѣтрѣ, о сырой погодѣ и т. п. Если эти страданія и лишенія оставили въ нашей душѣ прочный слѣдъ, въ такомъ случаѣ мысль о возможномъ повтореніи этихъ страданій вызоветъ въ насъ въ слабой степени тѣ-же самыя непріятныя ощущенія, какія могла бы вызвать дѣйствительная болѣзнь. Конечно, при этомъ въ нашей душѣ не возникнетъ ощущенія той острой боли, которую вызвало прежде что нибудь въ родѣ ревматизма, нарывовъ, простуды зубовъ, вырыванія послѣднихъ, какой нибудь операціи и т. п. Въ душѣ нашей возникнутъ вновь только тѣ волненія, то непріятное расположеніе духа, которыми сопровождались эти острыя боли. Впрочемъ, очень часто эти волненія заключаютъ въ себѣ болѣе непріятнаго, нежели самая боль. Такъ напримѣръ, можно указать на тѣ волненія, которыми бываетъ сопровождаемо передко ожиданіе какой нибудь операціи. Понятно поэтому, что повтореніе въ слабой степени этихъ волненій, возникновеніе того мрачнаго духа, которымъ сопровождались наши болѣзни, часто въ состояніи бываетъ заставить насъ отказаться отъ такого намѣренія, которое было вызвано менѣе сильнымъ чувствомъ.

Когда мы подавляемъ въ себѣ какое нибудь безнравственное желаніе, то въ этомъ случаѣ рѣшимость совершить безнравственный поступокъ парализуется не особенною силою души, которою обусловливается самообладаніе, а просто какимъ нибудь болѣе сильнымъ чувствомъ, ассоціированнымъ съ мыслью о нравственной обязанности, или же просто согласнымъ съ требованіями нравственности. Собственною своею силою эта мысль не могла бы подавить въ насъ безнравственное желаніе. Если мысль о какой нибудь нравственной обязанности заставляетъ человѣка отказываться отъ того или другаго вреднаго для другихъ дѣйствія, то это потому, что нравственныя

обязанности часто бываютъ ассоціированы съ различными душевными движеніями. Если же мысль объ этой обязанности не имѣетъ никакой связи съ чувствами человѣка, — она не въ силахъ бываетъ заставить его дѣйствовать согласно съ нею, въ тѣхъ случаяхъ, когда его увлекаютъ въ другую сторону другія, противоположныя и болѣе сильныя побужденія. Положимъ, что въ человѣкѣ возникаетъ сильное желаніе совершить извѣстное преступное дѣйствіе. Если отвращеніе, вселяемое въ него мыслью объ этомъ дѣйствіи, недостаточно сильно, то легко можетъ случиться, что отвращеніе это не въ состояніи будетъ побѣдить преступное желаніе, возникшее въ душѣ этого человѣка, и онъ совершитъ задуманное преступленіе. Понятно, что если мысль объ этомъ преступленіи не будетъ у него ассоціирована даже съ слабымъ чувствомъ отвращенія, то онъ рѣшится на преступленіе безъ всякой борьбы, хотя бы ему часто приходилось прежде успѣшно бороться съ *другими* преступными побужденіями. Какъ бы успѣшна и продолжительна ни была эта борьба, она не развила бы въ немъ умѣнья подавлять въ себѣ всевозможныя преступныя желанія. Да вообще никакая борьба съ одними какими либо желаніями не можетъ развить въ человѣкѣ способность подавлять въ себѣ *всякое* сильное желаніе. Къ убѣжденію въ возможности этого могло привести людей только поверхностное изслѣдованіе психическихъ явленій.

Существуютъ такіе факты, которые, повидимому, доказываютъ, что способность подавлять въ себѣ различныя душевныя движенія можетъ дѣлаться у человѣка, вслѣдствіе упражненій, все сильнѣе и сильнѣе. Но къ такому заключенію приводитъ только поверхностное изслѣдованіе этихъ фактовъ. Ближайшее изслѣдованіе ихъ показываетъ, что если человѣку часто приходилось заставлять себя отказываться отъ удовлетворенія какого нибудь изъ своихъ желаній, то для него становятся болѣе легкими *только* случаи борьбы именно съ *этимъ* желаніемъ. Само собою разумѣется, что такая борьба дѣлается для него болѣе легкой не потому, что, вслѣдствіе предшествующихъ упражненій, въ немъ развилось умѣнье подавлять въ себѣ всевозможныя побужденія, а совершенно по другой причинѣ. Эта причина заключается въ ослабленіи силы того побужденія, съ которымъ ему приходилось бороться. Чѣмъ слабѣе будетъ становиться это побужденіе, тѣмъ съ большею легкостію начнутъ подавлять его въ каждомъ случаѣ другія, болѣе сильныя побужденія человѣка. А оно неизбѣжно будетъ становиться все слабѣе и слабѣе, по мѣрѣ того, какъ человѣкъ будетъ противиться его удовлетворенію. Каждая страсть угасаетъ въ человѣкѣ, если онъ не станетъ удовлетворять желаніямъ, возбуждаемымъ въ немъ этою страстью. Страсть поддерживается въ

насъ только постояннымъ укрѣпленіемъ тѣхъ слѣдовъ, которые оставляются въ нервной системѣ пріятными ощущеніями, являющимися результатомъ удовлетворенія желаній. Чѣмъ чаще мы испытываемъ эти ощущенія, тѣмъ прочнѣе дѣлаются слѣды, оставляемые ими, и тѣмъ оживленнѣе становится воспоминаніе о нихъ. Извѣстная вещь, что недавнее ощущеніе всегда какъ-то рельефнѣе возсоздается нашею памятью и отличается большею свѣжестью сравнительно съ другими. Очень часто мы даже не въ состояніи бываемъ отдѣлаться отъ этого ощущенія и оно поминутно лѣзетъ намъ въ голову. Звонъ колокольчика и грохотъ перекладной долго еще преслѣдуютъ насъ по окончаніи путешествія. Отрывки изъ различныхъ арій и хоровъ то и дѣло приходятъ намъ на память послѣ того, какъ мы прослушаемъ какую нибудь оперу. Мало-по-малу ощущенія, вызываемыя оживленіемъ этихъ слѣдовъ, начинаютъ дѣлаться все менѣе и менѣе интенсивными и снова возстановляется обыденный ходъ нашихъ мыслей. Но чѣмъ чаще укрѣпляется какой нибудь слѣдъ повтореніемъ однихъ и тѣхъ же ощущеній, тѣмъ менѣе изглаживается его первоначальный характеръ и тѣмъ ярче бываетъ ощущеніе, вызываемое оживленіемъ этого слѣда. Понятно поэтому, что если человѣку долго не приходилось испытывать ощущеній, вызываемыхъ удовлетвореніемъ какого нибудь желанія, то воспоминаніе объ этихъ ощущеніяхъ будетъ дѣлаться у него все болѣе и болѣе блѣднымъ, и вмѣстѣ съ этимъ станетъ уменьшаться и сила тѣхъ желаній, въ основѣ которыхъ лежитъ это воспоминаніе. Само собою разумѣется, что это обстоятельство облегчаетъ человѣку борьбу съ этими желаніями.

Для того чтобы дать человѣку силу бороться съ вредными для него и для другихъ побужденіями, нужно развить въ немъ такія привязанности, влеченія и отвращенія, которыя были-бы въ состояніи вступать каждый разъ въ успѣшную борьбу съ этими вредными побужденіями. Только подобныя привязанности, влеченія и отвращенія, а не упражненія той воображаемой способности души, которою якобы обусловливается самообладаніе, могутъ дать человѣку силу подавлять въ себѣ *нѣкоторыя* изъ возникающихъ въ немъ порою желаній. Ясно, что если отвращеніе, вселяемое въ человѣка какимъ нибудь изъ послѣдствій извѣстнаго поступка, будетъ перевѣшивать тѣ желанія, которыя вызываются въ немъ мыслью о другихъ сторонахъ этого поступка, то человѣкъ не рѣшится на послѣдній, такъ какъ возникшее въ немъ желаніе будетъ подавлено отвращеніемъ. Окончательному рѣшенію будутъ предшествовать, въ большинствѣ случаевъ, нѣкоторыя колебанія. Человѣкъ будетъ переходить отъ одного рѣшенія къ другому. Съ одной стороны, его будутъ увлекать

воспоминанія о тѣхъ пріятныхъ ощущеніяхъ, которыя онъ можетъ доставить себѣ рѣшившись удовлетворить своему желанію, съ другой— будутъ пугать воспоминанія о непріятныхъ послѣдствіяхъ, могущихъ послѣдовать за удовлетвореніемъ желанія. Если, послѣ этихъ колебаній, онъ рѣшится на такое дѣйствіе, которое согласуется съ требованіями благоразумія и нравственности, то про него скажутъ, что онъ съумѣлъ не увлечься нехорошими желаніями и обнаружилъ, слѣдовательно, самообладаніе. Если-же, напротивъ, перевѣсъ возьметъ такое чувство, которое побудитъ его къ совершенію неблагоразумныхъ, безнравственныхъ дѣйствій, то про него скажутъ, что въ немъ слабо развито самообладаніе. Само собою разумѣется, что дѣйствительною причиною увлеченія такимъ чувствомъ является здѣсь не слабость той способности, которою обусловливается самообладаніе, а слабость тѣхъ чувствъ, которымъ пришлось бороться съ неблагоразумнымъ, безнравственнымъ желаніемъ. Если бы эти чувства оказались сильнѣе, то побѣдили-бы они, а не безнравственныя желанія. Но, конечно, какъ-бы сильны ни были они, это все-таки не дало-бы человѣку возможности бороться со всякими желаніями. Онъ былъ-бы въ состояніи подавлять въ себѣ только тѣ изъ нихъ, которыя противорѣчили-бы сильно развитому въ немъ чувству. Для успѣшной борьбы съ другими нехорошими желаніями, ему нужны были-бы ужь другія чувства и т. д. Поэтому-то самообладаніе у человѣка и бываетъ всегда нѣсколько одностороннимъ. Ясно, что, при такомъ взглядѣ на самообладаніе, задача развитія его въ человѣкѣ распадается на нѣсколько отдѣльныхъ задачъ. Цѣлью каждой изъ нихъ является развитіе въ человѣкѣ такихъ влеченій и отвращеній, которыя въ силахъ были-бы удержать его отъ какихъ нибудь *опредѣленныхъ* поступковъ. Къ этому-же самому сводятся и многія другія задачи воспитанія.

Установленію такого взгляда на развитіе самообладанія въ человѣкѣ мѣшаетъ довольно важный предразсудокъ, показующій, что теоріи большинства людей, разсуждающихъ о воспитаніи, находятся еще до сихъ поръ въ метафизическомъ періодѣ развитія. Предразсудокъ этотъ заключается въ убѣжденіи, что каждой особенности въ человѣческихъ дѣйствіяхъ соотвѣтствуетъ отдѣльная, самостоятельная способность души. Осторожность, самообладаніе, смѣлость, настойчивость, предусмотрительность, совѣстливость—все это лишь признаки, отличающіе одни изъ нашихъ дѣйствій отъ другихъ и придающіе особенный характеръ каждой группѣ этихъ дѣйствій. Но на нихъ смотрятъ обыкновенно не какъ на признаки только, а какъ на отдѣльныя способности души.

Раздѣливши человѣческія дѣйствія на группы, люди не ограничились этимъ, а выдумали для каждой такой группы особенную основную способность души. Дѣятельностью этихъ способностей и обусловливались въ ихъ глазахъ всѣ качества той или другой группы поступковъ. Если нѣкоторыя дѣйствія человѣка отличались смѣлостью, то это значило, что у него развита была та способность души, которая дѣлаетъ людей смѣлыми. Если человѣкъ съ отвращеніемъ относился къ какому нибудь безнравственному поступку, то это происходило потому, что въ немъ сильно была развита способность души, побуждающая человѣка быть совѣстливымъ. Если человѣкъ настойчиво преслѣдовалъ какую нибудь цѣль, то причина этого лежала въ способности его быть настойчивымъ.

Предположивъ въ человѣкѣ существованіе особенныхъ душевныхъ силъ, соотвѣтствующихъ различнымъ признакамъ его поступковъ, люди, естественно, обратили свое вниманіе на культуру этихъ силъ. Чтобъ сдѣлать человѣка, напримѣръ, смѣлымъ, нужно было, при такомъ взглядѣ на вещи, обратить свои усилія на развитіе въ немъ той способности, которою обусловливался смѣлый образъ дѣйствій. Развивъ въ человѣкѣ смѣлость, можно было надѣяться (предполагали люди, державшіеся этого взгляда), что человѣкъ будетъ смѣлымъ всегда, когда этого потребуютъ отъ него обстоятельства. Но нечего и говорить о томъ, что въ дѣйствительности не существуетъ такой способности души, развитіе которой могло бы сдѣлать человѣка смѣлымъ во всѣхъ отношеніяхъ. Обыкновенно случается такъ, что въ человѣкѣ бываетъ развитъ только какой нибудь одинъ видъ смѣлости, а не смѣлость вообще, которая обнаруживалась бы во всѣхъ случаяхъ. Человѣкъ, напримѣръ, можетъ обладать смѣлостью солдата и въ то-же время быть способнымъ къ суевѣрному ужасу или не имѣть на столько мужества, чтобъ рѣшиться сказать свое мнѣніе тамъ, гдѣ оно можетъ повредить ему. Каждый видъ смѣлости требуетъ для своего развитія особенныхъ вліяній, непохожихъ на тѣ, которыя необходимы для развитія другихъ ея видовъ.

Точно также и настойчивымъ человѣкъ бываетъ обыкновенно не во всѣхъ отношеніяхъ, а только въ нѣкоторыхъ. По отношенію къ однимъ цѣлямъ онъ оказывается настойчивымъ, по отношенію къ другимъ—лишеннымъ всякой настойчивости. Но понятно, что если бы рѣшимость неуклонно слѣдовать разъ принятому плану вытекала изъ развитой способности къ настойчивости, то человѣкъ, развившій въ себѣ эту способность, могъ бы настойчиво стремиться ко всякой цѣли. Но въ дѣйствительности этого не встрѣчается и, поэтому, стремленіе воспитать въ человѣкѣ способность къ настойчивому вы

полненію всякаго принятаго имъ рѣшенія является стремленіемъ къ чисто фантастической цѣли. Способность къ настойчивому, неуклонному выполненію какого нибудь плана вытекаетъ не изъ особенной тенденціи характера къ общей настойчивости, а изъ мотивовъ, имѣющихъ отношеніе только къ одному этому плану. Мотивы эти могутъ побудить его строго держаться того образа дѣйствій, какой онъ предпринялъ въ видахъ выполненія этого плана, но во всѣхъ другихъ случаяхъ нужны будутъ уже другіе мотивы, чтобы заставить его идти неуклонно къ намѣченной имъ цѣли. Поэтому въ человѣкѣ можно бываетъ развить только настойчивость въ какомъ нибудь одномъ направленіи. Личный опытъ, напримѣръ, можетъ заставить человѣка отказаться отъ новыхъ попытокъ къ радикальному измѣненію въ характерѣ своей дѣятельности, отъ дальнѣйшихъ колебаній въ выборѣ для себя профессіи. Подъ вліяніемъ жизненнаго опыта человѣкъ можетъ наконецъ угомониться, сдѣлать окончательный выборъ и пойти затѣмъ неуклонно по какой нибудь одной дорогѣ. Но онъ будетъ всетаки продолжать обнаруживать непостоянство въ другихъ случаяхъ, въ которыхъ такое непостоянство не можетъ повлечь за собою особенно непріятныхъ послѣдствій. Если человѣкъ преслѣдуетъ такую цѣль, къ которой онъ относится совершенно серьезно, съ полнымъ сочувствіемъ, если онъ познакомился хорошо съ средствами, ведущими къ этой цѣли, и имѣлъ уже возможность испытать сравнительную ихъ годность, онъ обнаружитъ значительную настойчивость въ тѣхъ своихъ дѣйствіяхъ и намѣреніяхъ, которыя имѣютъ отношеніе къ этой цѣли. Но въ то же время онъ можетъ оказаться несостоятельнымъ въ другихъ своихъ дѣлахъ, или далеко лежащихъ отъ его главнѣйшей цѣли и поэтому не высоко цѣнимыхъ имъ, или въ такихъ, относительно которыхъ его личный опытъ представляетъ менѣе данныхъ для составленія вполнѣ опредѣленнаго взгляда. Настойчивый образъ дѣйствій можетъ быть результатомъ довольно разнообразныхъ вліяній. Нерѣдко онъ является даже признакомъ тупости, односторонности человѣка, отсутствія въ немъ сильныхъ желаній, большихъ требованій отъ жизни, признакомъ однообразія окружающей его обстановки. Чаще всего настойчивость является результатомъ какой нибудь сильной страсти.

Я уже упоминалъ о томъ, что совѣстливость есть только названіе для нѣкоторой особенности человѣческихъ дѣйствій. Но на нее смотрятъ обыкновенно не какъ на признакъ только, а какъ на особенную способность души, которою обусловливаются чувства долга и обязанности, справедливый и совѣстливый образъ дѣйствій. Множество мотивовъ, побуждающихъ насъ быть совѣстливыми въ тѣхъ

или другихъ случаяхъ, сводятся при этомъ къ одной способности, регулирующей наши дѣйствія и дѣлающей послѣднія нравственными. Объ этой способности можно сказать тоже самое, что было говорено о смѣлости, самообладаніи и настойчивости, т. е., что она проявляется обыкновенно только по отношенію къ какой нибудь опредѣленной группѣ человѣческихъ дѣйствій, а не по отношенію ко всѣмъ имъ. Нерѣдко случается, что въ одномъ отношеніи человѣкъ бываетъ очень совѣстливымъ, но за то въ другомъ оказывается совершенно лишеннымъ этого чувства. Но ясно, что если бы нравственный образъ дѣйствій обусловливался какою нибудь одною психическою силою, а не множествомъ разнообразныхъ мотивовъ, то подобные случаи были бы невозможны, такъ какъ эта сила, въ развитомъ своемъ видѣ, оказывала бы одинаковое вліяніе на всѣ поступки человѣка и заставляла бы его быть совѣстливымъ во всѣхъ отношеніяхъ. Но такой силы въ дѣйствительности не существуетъ. Совѣстливость слагается изъ многихъ, довольно разнообразныхъ элементовъ и каждое ея проявленіе вызывается вліяніемъ какого нибудь одного изъ этихъ элементовъ, а не вліяніемъ общаго чувства совѣстливости. Одно такое проявленіе обусловливается одною ассоціаціею идей, другое проявленіе—другою ассоціаціей, третье —третьей и т. д. Эти ассоціаціи образуются у насъ, чаще всего, подъ вліяніемъ сочувствія къ страданіямъ и радостямъ другихъ.

Такъ какъ нравственное воспитаніе является одною изъ главныхъ задачъ воспитанія, то я подробно разсмотрю какимъ образомъ складываются эти ассоціаціи.

Если какой нибудь случай часто приносилъ намъ сильное горе, то мысль о немъ ассоціируется у насъ съ ощущеніемъ горя и получитъ способность вызывать въ насъ грустное настроеніе духа. Послѣднее будетъ вызываться въ насъ не только мыслью объ этомъ именно случаѣ, но и всѣмъ тѣмъ, что будетъ косвеннымъ образомъ напоминать намъ объ этомъ случаѣ. Вслѣдствіе ассоціаціи идей, каждое наше воспоминаніе о такой обстановкѣ, которая принесла намъ когда-то много страданій, пробудитъ въ нашей душѣ тѣ-же чувства, какія вызвала бы соотвѣтствующая дѣйствительность. По той-же причинѣ будутъ возникать въ насъ такія чувства и тогда, когда мы будемъ видѣть другаго человѣка въ той-же обстановкѣ, подъ давленіемъ тѣхъ же самыхъ обстоятельствъ, которыя принесли намъ прежде много горя. Стоитъ только намъ, при этомъ, представить себѣ ясно то положеніе, въ какомъ находится другой человѣкъ, и въ душѣ нашей возникнутъ тѣ-же самыя ощущенія, которыя мы испытали когда-то, находясь въ подобномъ же положеніи. Эти

сочувственныя ощущенія возникнутъ въ насъ помимо нашей воли какъ только въ сознаніи нашемъ появится отчетливое представленіе объ этомъ положеніи. Но если случай, возбудившій горе въ другомъ человѣкѣ, не походитъ на тѣ случаи, которые возбуждали горе въ насъ самихъ, то мы съ меньшимъ сочувствіемъ или даже вовсе безъ сочувствія отнесемся къ страданіямъ другаго. Чтобъ симпатизировать чужому горю и радости, говоритъ Бэнъ, мы должны сами испытать ихъ, да кромѣ того помнить такой опытъ. Человѣкъ, имѣвшій несчастіе потерять свое имущество или своихъ дѣтей, отнесется сочувственно къ подобнымъ-же несчастіямъ другихъ; но менѣе сочувственно отнесется къ послѣднимъ тотъ человѣкъ, которому никогда не приходилось испытывать подобныхъ несчастій. Человѣкъ, не особенно чувствительный къ одобренію другихъ, не гонящійся за славою и не испытавшій поэтому огорченій, связанныхъ съ неудачною погонею за извѣстностью, за одобреніемъ другихъ людей, даже не пойметъ страданій тщеславнаго человѣка. Вообще способность къ сочувствію обусловливается тѣми страданіями и радостями, которыя были испытаны нами прежде. Мы будемъ сочувствовать тому, что испытали сами. Если страданія и радости другаго человѣка не будутъ имѣть ничего общаго съ нашими прежними стремленіями, надеждами и опасеніями, то мы отнесемся совершенно индиферентно къ волнующимъ его чувствамъ и посмотримъ на нихъ даже какъ на нѣчто очень странное. Понятно поэтому, что чѣмъ разностороннѣе была вся прежняя наша духовная дѣятельность, тѣмъ болѣе мы будемъ способны сочувственно относиться къ ощущеніямъ окружающихъ насъ людей.

Очень часто сильно развитая способность къ сочувствію побуждаетъ людей даже избѣгать вида чужихъ страданій, такъ какъ они не могутъ не симпатизировать этимъ страданіямъ; не могутъ не мучиться вмѣстѣ съ тѣми людьми, которые подверглись дѣйствительному несчастію. Но не во всѣхъ случаяхъ человѣку бываетъ одинаково удобно избѣгнуть возможности войти въ психическое состояніе страдающаго человѣка. Если послѣдній близокъ намъ, если мысль о немъ безчисленными нитями связалась въ нашей душѣ со всѣми остальными нашими мыслями и ощущеніями, то намъ трудно будетъ уйти отъ сочувственныхъ горестныхъ ощущеній. Все будетъ напоминать намъ объ этомъ человѣкѣ, а слѣдовательно и о томъ положеніи, въ какомъ находится онъ. Мы невольно должны будемъ думать объ этомъ положеніи, а вслѣдствіе этого и ощущать по сочувствію горе. Мы будемъ стараться избавиться отъ этого горя. Если-бы оно было нашимъ собственнымъ, мы могли-бы принять какія нибудь мѣры,

для удаленія тѣхъ причинъ, которыми возбуждается въ насъ непріятное чувство. Если бы оно принадлежало совершенно чужому намъ человѣку, мы могли-бы не смотрѣть на его страданіе, не думать о немъ и избавиться такимъ образомъ отъ тяжелыхъ, горестныхъ ощущеній. Намъ удалось-бы отвлечь свое вниманіе отъ мыслей объ этомъ человѣкѣ, такъ какъ эти мысли не связаны съ остальными нашими мыслями. Но если-бы пришлось страдать дорогому намъ человѣку, то мы не въ силахъ были бы не думать о немъ. Мысли объ этомъ человѣкѣ, вслѣдствіе ассоціаціи съ другими нашими мыслями, то и дѣло врывались-бы въ наше сознаніе и напоминали бы намъ о томъ положеніи, въ какомъ находится этотъ человѣкъ. Чтобъ избавиться отъ сочувственныхъ страданій, намъ пришлось бы прибѣгнуть только къ одному:—удалить тѣ причины, которыя вызываютъ страданіе въ этомъ человѣкѣ, т.-е. помочь ему. Та-же самая причина часто побуждаетъ насъ сочувственно относиться къ общественнымъ бѣдствіямъ. Если мысль о томъ обществѣ, среди котораго живемъ мы, ассоціировалась съ множествомъ другихъ нашихъ мыслей, такъ что мы не можемъ не думать очень часто объ этомъ обществѣ, то понятно, что мы должны будемъ сдѣлаться невольными зрителями всѣхъ общественныхъ страданій. Мы не въ состояніи будемъ отвернуться отъ этихъ страданій, такъ какъ намъ невозможно будетъ удалить отъ себя всѣ мысли, имѣющія отношеніе къ обществу, порвать разомъ всѣ связи, соединяющія эти мысли со всѣми остальными нашими мыслями. Къ намъ на память, поэтому, будетъ то и дѣло приходить мысль о бѣдственномъ положеніи, въ какомъ находится какая нибудь часть общества, или даже все общество, и въ насъ будутъ подыматься, всѣ тѣ чувства, какія въ состояніи поднять мысль объ этомъ бѣдственномъ положеніи.

Способность сочувствовать побуждаетъ насъ быть справедливыми, совѣстливыми въ нашихъ сношеніяхъ съ окружающими людьми. Когда чужія радости и страданія вызываютъ въ насъ такія-же самыя чувства, тогда мы, понятно, стараемся избѣгать всякихъ дѣйствій, вредныхъ для другихъ, и даже готовы бываемъ способствовать ихъ счастью. Переносясь мысленно въ положеніе другихъ, мы можемъ сочувствовать даже такимъ ихъ ощущеніямъ, которыя возбуждаются въ нихъ нашими-же собственными поступками. Когда послѣдніе вызываютъ неудовольствіе, то мы сами можемъ сочувствовать этому неудовольствію, ставя себя мысленно въ положеніе другихъ и дѣлаясь, такимъ образомъ, зрителями нашихъ собственныхъ поступковъ. Вслѣдствіе этого, поступки, вредящіе другимъ, будутъ, косвеннымъ путемъ, вызывать неудовольствіе въ насъ самихъ и это послѣднее будетъ

побуждать насъ воздерживаться отъ такого образа дѣйствій, который можетъ принести другимъ вредъ. „Совѣсть заговоритъ въ каждомъ, кто отчетливо представляетъ себѣ всю непріятность, какую вызываетъ въ другихъ обманутое ожиданіе, благодаря тому, что мы не выполнили лежащихъ на насъ обязанностей по отношенію къ этимъ другимъ... Кто вообще расположенъ симпатизировать ощущеніямъ своихъ ближнихъ и способенъ отгадывать и понимать психическія состоянія другихъ людей, тотъ навѣрное возмутится нарушеніемъ чужаго разсчета, взорваннаго на воздухъ невыполненіемъ обѣщаній, условій или обязанностей“ *).

Но не одно только сочувствіе побуждаетъ людей къ такимъ отношеніямъ между собою, которыя дѣлаютъ возможнымъ существованіе общества. Нерѣдко чисто своекорыстныя желанія заставляютъ человѣка поступать хорошо съ своими ближними. Сначала онъ обращаетъ вниманіе на интересы другихъ по необходимости, потомъ по желанію; то, что было разсчетомъ, становится понемногу потребностью. Любовь къ одобренію, неудобства постоянной вражды съ окружающими людьми, частая необходимость въ ихъ помощи, все это побуждаетъ человѣка содѣйствовать интересамъ другихъ людей, развиваетъ въ немъ привычку принимать всегда во вниманіе эти интересы. Отвращеніе отъ однихъ поступковъ и намѣреній и расположеніе къ другимъ можетъ пропзойти часто вслѣдствіе одного разсчета дурныхъ и хорошихъ послѣдствій этихъ поступковъ для насъ. Однако впослѣдствіи эти поступки и намѣренія начинаютъ вызывать въ насъ удовольствіе или неудовольствіе независимо отъ мысли о личныхъ выгодахъ. Мы начинаемъ желать ихъ уже по привычкѣ. Люди не дѣлаютъ разсчетовъ ежеминутно, не соображаются постоянно въ своихъ дѣйствіяхъ съ выгодными послѣдствіями этихъ дѣйствій, но рѣшаются на тотъ или другой поступокъ чаще всего по требованію чувства. Достаточно бываетъ если человѣкъ руководился разсчетами одно время, чтобы, вслѣдствіе этого, установились ассоціаціи между представленіями объ извѣстныхъ поступкахъ и различными пріятными и непріятными ощущеніями. Эти ассоціаціи, вмѣстѣ съ тѣми, которыя образуются подъ вліяніемъ сочувственныхъ ощущеній, даютъ основаніе нравственному чувству человѣка. Чувство это бываетъ въ немъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ большее число представленій о различныхъ вредныхъ для другихъ дѣйствіяхъ ассоціируется въ немъ съ чувствомъ отвращенія и ненависти.

Понятно, что при такомъ взглядѣ на природу нравственнаго

*) Бэнъ. «Объ изученіи характера» стр. 194.

чувства, задача воспитанія этого чувства распадается на нѣсколько отдѣльныхъ задачъ. Цѣлью каждой такой задачи является развитіе въ ребенкѣ отвращенія или привязанности къ какой нибудь *одной* группѣ поступковъ. Сумма всѣхъ такихъ привязанностей и отвращеній и составитъ именно то, что называется нравственнымъ чувствомъ человѣка. Вести такимъ образомъ нравственное воспитаніе ребенка можно только опираясь на его чувствованія, т. е. связывая послѣднія въ ассоціаціи съ извѣстными его представленіями и понятіями. Слѣдовательно, на чувствованія ребенка приходится смотрѣть при этомъ не какъ на помѣху дѣятельности воспитателя, не какъ на нѣчто несовмѣстное съ строгою нравственностью, а какъ на фундаментъ, на которомъ воспитатель долженъ строить нравственное чувство ребенка. Такимъ-же фундаментомъ должны служить эти чувствованія и при развитіи въ ребенкѣ всякаго рода привязанностей и наклонностей, все равно будутъ ли послѣднія имѣть своими объектами различные нравственные поступки, или-же такія дѣйствія и предметы, которыя къ нравственности не имѣютъ никакого отношенія.

Какимъ же образомъ представленія и понятія человѣка связываются въ ассоціаціи съ его чувствованіями?

Самымъ обыкновеннымъ случаемъ образованія ассоціаціи между чувствованіями и представленіями является возникновеніе привязанности къ тому, что долго служило намъ средствомъ для достиженія какой нибудь цѣли. Постоянно случается, что средства становятся для насъ новыми цѣлями. Отыскивая и создавая тѣ средства, которыя могутъ способствовать удовлетворенію какой нибудь или умственной, или нравственной, или физической нашей потребности, мы начинаемъ наконецъ желать этихъ средствъ, независимо отъ той цѣли, для достиженія которой мы употребляли ихъ когда-то. Тѣ душевныя волненія, которыми сопровождалась погоня за этими средствами, ассоціируются съ представленіями о послѣднихъ и придаютъ имъ страстный характеръ.

Эти душевныя волненія вызываются въ насъ сначала мыслями о томъ удовлетвореніи какой нибудь изъ нашихъ потребностей, которое ждетъ насъ впереди. Впослѣдствіи, когда эти волненія ассоціируются съ представленіями о средствахъ, ихъ начинаютъ вызывать уже непосредственно эти представленія. Образуется такая ассоціація потому, что ощущенія, вызываемыя предвкушеніемъ будущихъ благъ, появляются обыкновенно вмѣстѣ съ мыслью о томъ, что мы обладаемъ средствами, могущими привести насъ къ желаемой цѣли.

Такимъ путемъ могутъ сдѣлаться предметами нашихъ желаній: богатство, положеніе въ свѣтѣ, ученость, тѣ и другія особенности

характера и т. п. Сперва мы стремимся къ нимъ только ради выгодныхъ послѣдствій, связанныхъ съ обладаніемъ ими, но потомъ начинаемъ желать ихъ независимо отъ ихъ полезности.

Если средства, ведущія къ цѣли, становятся для насъ предметами желаній, то за то препятствія дѣлаются наоборотъ предметами отвращеній. Вслѣдствіе этого въ дѣтяхъ часто развивается отвращеніе къ дѣятельности воспитателей, такъ какъ дѣятельность эта почти постоянно является препятствіемъ свободной дѣятельности дѣтей. Ребенокъ, напримѣръ, стремится упражнять свои силы, желаетъ преслѣдовать свои, ни для кого не обидныя, цѣли. Онъ встрѣчается съ воспитателемъ, который держится того мнѣнія, что хорошее воспитаніе несовмѣстно съ удовлетвореніемъ всѣхъ потребностей ребенка, что слѣдуетъ „закалять“ характеръ послѣдняго въ подвигахъ послушанія. Ясно, что вся дѣятельность такого воспитателя явится ничѣмъ инымъ, какъ огромнымъ препятствіемъ свободной дѣятельности ребенка. Вслѣдствіе этого, мысль о всѣхъ его воспитательныхъ мѣрахъ, о всѣхъ рекомендованнымъ имъ нравственныхъ правилахъ ассоціируется у ребенка съ чувствомъ глубочайшаго отвращенія. Онъ станетъ ненавидѣть эти правила, станетъ смѣяться надъ ними, и только личный опытъ или вліяніе любимаго воспитателя въ состояніи будетъ поставить его въ другое отношеніе къ этимъ правиламъ.

Не только все то, что являлось средствомъ или препятствіемъ къ удовлетворенію нашихъ потребностей, пріобрѣтаетъ способность вызывать въ насъ тѣ или другія душевныя движенія, но и то, что играло только роль простой обстановки въ то время, когда мы страдали или радовались, преслѣдуя свои цѣли, начинаетъ понемногу казаться намъ или привлекательнымъ, или отталкивающимъ, смотря по тому, какого рода волненія приходилось намъ испытывать преслѣдуя свои цѣли. Этимъ путемъ возникаютъ въ насъ часто привязанности къ людямъ, предметамъ и мѣстностямъ.

Такимъ образомъ, подъ вліяніемъ дѣятельности, направленной на удовлетвореніе потребностей, у человѣка складываются ассоціаціи идей, дающія основаніе его привязанностямъ и склонностямъ. Чѣмъ обширнѣе и свободнѣе бываетъ эта дѣятельность, тѣмъ разнообразнѣе и сильнѣе бываютъ склонности и привязанности, возникающія подъ ея вліяніемъ. Чѣмъ сильнѣе и разнообразнѣе бываютъ у человѣка его склонности и привязанности, тѣмъ сильнѣе и разностороннѣе оказывается его характеръ. Тамъ, гдѣ стѣснена бываетъ эта дѣятельность, тамъ человѣкъ оказывается лишеннымъ всѣхъ тѣхъ волненій, которыя вызываются въ людяхъ отыскиваніемъ и создаваніемъ средствъ,

необходимыхъ для удовлетворенія ихъ потребностей. Но лишить человѣка возможности испытывать душевныя волненія значитъ лишить его того матеріала, изъ котораго складываются ассоціаціи, дающія основаніе привязанностямъ и склонностямъ людей.

Но можно-ли давать полный просторъ стремленію ребенка удовлетворять своимъ потребностямъ? Не будетъ-ли такой просторъ въ высшей степени неудобенъ для всѣхъ окружающихъ ребенка людей? Не окажется-ли онъ вреднымъ для самого ребенка? Лучшимъ отвѣтомъ на эти вопросы можетъ служить разъясненіе природы нашихъ потребностей.

Большая часть нематеріальныхъ потребностей человѣка принадлежитъ къ числу производныхъ потребностей. Это значитъ, что множество нашихъ потребностей возникаетъ въ насъ только благодаря способности нашихъ идей ассоціироваться между собою. Потребности этого рода отличаются чрезвычайнымъ разнообразіемъ, хотя и возникаютъ только изъ немногихъ основныхъ потребностей. Я покажу на примѣрѣ какимъ образомъ возникаютъ въ ребенкѣ эти потребности. Извѣстно, что въ ребенкѣ существуетъ потребность въ звуковыхъ ощущеніяхъ. Этой потребности можно удовлетворить безчисленнымъ множествомъ разнообразныхъ способовъ. Можно, напримѣръ, дать ребенку дудку, колокольчикъ, духовое ружье, трещотку, дѣтскую балалайку, табакерку съ музыкою и т. п. Положимъ, что ему, съ этой цѣлью, давали очень часто стаканъ и чайную ложечку. Въ такомъ случаѣ въ немъ разовьется понемногу расположеніе удовлетворять своей потребности въ звуковыхъ ощущеніяхъ посредствомъ стуканія ложечкою о стаканъ. Каждый разъ когда у него будетъ являться охота развлечься звуковыми ощущеніями, въ головѣ его будетъ возникать воспоминаніе о томъ средствѣ, съ помощью котораго онъ не разъ уже удовлетворялъ этой своей потребности, т. е. въ немъ будетъ возникать желаніе получить отъ старшихъ стаканъ и ложечку. Въ этомъ случаѣ потребность въ звуковыхъ ощущеніяхъ превратится у ребенка въ потребность постучать иногда ложечкою по стакану. Подобнымъ же образомъ возникаютъ въ немъ и другія, менѣе мимолетныя, болѣе глубокія потребности. Каждый разъ удовлетвореніе какой нибудь основной потребности однимъ и тѣмъ-же путемъ развиваетъ въ немъ расположеніе смотрѣть на этотъ путь какъ на единственно возможный. Для него становится даже непонятной возможность удовлетворенія этой потребности какимъ-нибудь другимъ образомъ. Мысль объ извѣстныхъ ему способахъ удовлетворенія потребности ассоціируется у него съ тѣми томительными ощущеніями, которыя вызываются въ немъ долгимъ неудовлетвореніемъ этой по-

требности и начинаетъ появляться въ немъ каждый разъ, когда возникаютъ эти томительныя ощущенія.

Каждая основная, т. е. общая всѣмъ людямъ, потребность можетъ быть удовлетворена множествомъ различныхъ способовъ. Охотникъ, бродящій съ ружьемъ по лѣсамъ и болотамъ; человѣкъ, углубленный въ карточную игру; меломанъ, слушающій оперу; любитель токарнаго искуства, оттачивающій на станкѣ какую нибудь вещицу; ребенокъ, занятый своими играми, — всѣ они удовлетворяютъ *одной и той-же* потребности человѣческой природы — потребности въ мускульной и нервной дѣятельности. Каждый человѣкъ выбираетъ изъ различныхъ возможныхъ способовъ удовлетворенія потребностей только тѣ, съ которыми онъ имѣлъ возможность познакомиться путемъ личнаго опыта. Если этотъ опытъ познакомилъ его съ такими способами, которые могутъ косвеннымъ образомъ приносить пользу окружающимъ его людямъ, въ такомъ случаѣ удовлетвореніе собственныхъ потребностей выразится у этого человѣка полезною для другихъ дѣятельностью. Если опытъ познакомилъ его съ такими способами удовлетворенія потребностей, которые неблагопріятно отзываются на окружающихъ его людяхъ, тогда, удовлетворяя своимъ потребностямъ, онъ, безъ умысла, будетъ приносить людямъ вредъ.

Ребенокъ съ удовольствіемъ принимается за всякое дѣло, которое даетъ упражненіе его нервамъ и мускуламъ. Первое время онъ ищетъ дѣятельности только ради самой дѣятельности и цѣпкомъ заимствуетъ у взрослыхъ образцы послѣдней. Покажутъ ему парадъ войскъ—и вотъ нѣсколько дней у него будутъ наполнены маршировкой, командованіемъ, напгрываніемъ на воображаемой трубѣ. Сводятъ его въ театръ, въ которомъ показываются фокусы—и вотъ онъ устроитъ себѣ домашній театръ, на которомъ будетъ показывать фокусы своимъ сестрамъ и маленькимъ друзьямъ. Увидитъ онъ фейерверкъ, и сейчасъ-же примется за изготовленіе собственныхъ „ракетокъ“ и т. д. Всѣ эти занятія будутъ давать упражненіе его нервамъ и мускуламъ и вызывать, поэтому, пріятныя ощущенія, которыя ассоціируются съ мыслью о томъ или другомъ изъ этихъ занятій. Чѣмъ чаще придется ребенку удовлетворять своему влеченію къ дѣятельности какимъ нибудь однимъ опредѣленнымъ занятіемъ, тѣмъ съ большимъ числомъ пріятныхъ ощущеній ассоціируется у него мысль объ этомъ занятіи. Вслѣдствіе этого, появленіе послѣдней въ сознаніи ребенка начнетъ сопровождаться пробужденіемъ въ немъ въ слабой степени тѣхъ чувствованій, которыми обыкновенно сопровождались эти занятія. Это будетъ побуждать его выбирать послѣднія предпочтительно предъ другими занятіями. Каждый разъ, когда въ немъ, вслѣдствіе

долгой бездѣятельности нервныхъ аппаратовъ, будетъ возникать томительное ощущеніе, вмѣстѣ съ послѣднимъ начнетъ появляться воспоминаніе о тѣхъ занятіяхъ, подъ вліяніемъ которыхъ чаще всего проходили эти томительныя, тоскливыя ощущенія. Такимъ образомъ потребность въ дѣятельности превратится у него въ потребность въ какой нибудь опредѣленной дѣятельности. Каковъ будетъ характеръ послѣдней, это будетъ зависѣть отъ нашего умѣнья выбрать средства для удовлетворенія основной потребности ребенка въ дѣятельности.

Мы видимъ такимъ образомъ, что удовлетвореніе потребностей ребенка легко можно повести такимъ путемъ, при которомъ оно не будетъ связано ни съ дурными послѣдствіями для ребенка, ни съ непріятными для взрослыхъ. Между тѣмъ, только удовлетвореніе потребностей и можетъ создать въ человѣкѣ разнообразныя привязанности и наклонности, которыя придаютъ энергію его стремленіямъ и опредѣленность и постоянство всей его дѣятельности.

Не смотря на то, что для удовлетворенія потребностей человѣка существуетъ множество различныхъ способовъ, человѣкъ пользуется всегда только тѣми изъ нихъ, съ которыми онъ имѣлъ возможность познакомиться на опытѣ. Понятно поэтому, съ какимъ разборомъ должно знакомить ребенка и юношу съ различными способами удовлетворенія своихъ потребностей. Когда человѣкъ освоивается вполнѣ съ какимъ нибудь изъ этихъ способовъ, его уже трудно бываетъ заставить сойти съ привычной дороги. На всякое сворачиваніе съ нея въ сторону онъ начинаетъ смотрѣть какъ на жертву. Люди, идущіе другими дорогами, становятся въ его глазахъ какими-то чудаками, которые, неизвѣстно почему, отказываются отъ своего счастья. Наиболѣе непонятныхъ изъ этихъ чудаковъ онъ начинаетъ называть даже аскетами. Но не таковъ бываетъ человѣкъ въ молодости. У него встрѣчается тогда готовность пойти по всякой дорогѣ, которая только въ состояніи дать удовлетвореніе его потребностямъ. Въ это время онъ еще ищетъ себѣ дѣятельности, ищетъ исхода своимъ силамъ. Его томитъ бездѣйствіе, томитъ отсутствіе волненій, отсутствіе борьбы. Онъ дѣлаетъ попытки удовлетворить неяснымъ стремленіямъ, волнующимъ его душу. Онъ ищетъ руководителя, который указалъ-бы ему на лучшую изъ открывающихся предъ нимъ дорогъ. Если онъ встрѣтится съ человѣкомъ, посвятившимъ себя служенію какой нибудь высокой идеѣ и способнымъ на всякія жертвы ради нея, онъ съ увлеченіемъ пойдетъ за нимъ и отдается всею душою полезной для другихъ дѣятельности. Если онъ не встрѣтится съ такимъ человѣкомъ, если въ людяхъ, призванныхъ быть его руководителями, онъ встрѣтитъ чиновниковъ, думающихъ только о томъ, какъ бы от-

сидѣть поскорѣе въ узаконенномъ мѣстѣ узаконенное число часовъ, то ему останется обратиться и за примѣрами, и за совѣтами къ массѣ. Онъ начнетъ прислушиваться къ говору этой массы, начнетъ испытывать пригодность мелкихъ, узко-эгоистическихъ наслажденій, которыми скрашиваетъ масса свою безцвѣтную, сонливо текущую жизнь. Понемногу онъ втянется въ эту жизнь и пріучится искать волненій, борьбы, исхода своимъ силамъ въ чемъ нибудь въ родѣ безшабашнаго пьянства, устройства скандаловъ, театральныхъ овацій, карточной игры и т. п.

Н. Згурскій.

ЗНАЧЕНІЕ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНІЯ НАУКЪ

въ исторіи педагогіи Италіи и Германіи.

„Plus cautionis in re, quam in persona".

I.

Въ періодъ времени, извѣстный въ исторіи подъ именемъ эпохи возрожденія, Италія не дала міру ни одного такого дѣятеля, который-бы стяжалъ себѣ безсмертную славу на полѣ педагогической дѣятельности. Тѣмъ не менѣе періодъ этотъ имѣетъ громадное значеніе въ исторіи воспитанія и обученія. Точно такое-же явленіе мы видимъ въ исторіи философіи: въ XVI столѣтіи не было въ Италіи ни одного мыслителя, доктрина котораго, составляя полное, гармоническое цѣлое, могла-бъ претендовать на сопоставленіе съ плодами ума великихъ представителей древней и новой философіи. Но на этомъ основаніи нельзя сказать, что эпоха возрожденія представляетъ собою застой въ исторіи развитія этой области человѣческихъ знаній. Передовые люди XVI вѣка строили мало, но за то они разрушали много,— и если признать вѣрнымъ положеніе, что отрицаніе и сомнѣніе составляютъ первый шагъ по пути прогресса, то нельзя не согласиться съ тѣмъ, что эпохой возрожденія сдѣлано для философіи весьма много. Философы ея затронули всѣ почти важнѣйшіе вопросы и въ дѣятельности своей обнаружили безпримѣрную настойчивость и энергію. Они готовы были страдать, и дѣйствительно страдали, во имя тѣхъ началъ, выработка которыхъ обусловила нашу свободу. Они не только пророки, но и мученики новаго направленія. Конечно, героизмъ и самоотверженіе не доказываютъ еще истины: человѣкъ устроенъ такъ, что можетъ жертвовать собою не только во имя истинной, но и кажущейся правды; тѣмъ не менѣе однако безпристрастный изслѣдователь не можетъ не остановиться на порывахъ, которые, не смотря

на свое несовершенство, успѣли однако проложить путь къ лучшему будущему. Эпоха возрожденія имѣетъ, по нашему мнѣнію, значеніе отрицанія; но само отрицаніе стараго является по необходимости фундаментомъ для новаго. Италіянскіе мыслители въ дѣлѣ воспитанія обнаруживаютъ, за исключеніемъ одного-двухъ, даже гораздо меньше отрицанія, чѣмъ въ другихъ сферахъ; однако въ довольно-непродолжительный періодъ времени они успѣли собрать столько матеріала, что невозможность вести педагогическое дѣло по-старому стала сама собою понятна.

Новый взглядъ на воспитаніе и обученіе былъ результатомъ всего умственнаго движенія эпохи, стремившейся освободиться отъ безусловныхъ авторитетовъ и отвоевать себѣ свободу и независимость. Отрицаніе въ одномъ ведетъ за собою непремѣнно отрицаніе въ другомъ, если это другое находится въ связи съ первымъ. Отрицая рутину и преданіе въ дѣлѣ науки, передовые мыслители должны были раньше или позже высказать такой точно взглядъ и въ дѣлѣ воспитанія и обученія. Поэтому-то намъ предстоитъ прослѣдить новое направленіе умственнаго движенія въ общихъ его чертахъ, останавливаясь преимущественно на тѣхъ вопросахъ, которые, не имѣя подъ часъ очевидной общности съ предметомъ, насъ занимающимъ, не лишены громаднаго значенія въ томъ отношеніи, что, освѣщая весь горизонтъ XVI вѣка, даютъ возможность различить и тѣ маленькія точки, которыя, не смотря на свою кажущуюся незамѣтность, со временемъ обозначились вполнѣ ясно и принесли обильные плоды. Умственное движеніе Италіи не дало, можетъ быть, италіянской педагогикѣ тѣхъ результатовъ, которыхъ можно было ожидать отъ него; но сѣмена, для которыхъ италіянская почва оказалась неудобною, принялись въ другихъ странахъ. Вотъ почему интересно для нашего дѣла умственное развитіе Италіи.

Страна эта раньше другихъ пробудилась отъ продолжительнаго сна. Она раньше другихъ познакомилась съ вліяніемъ двухъ мощныхъ двигателей прогресса — съ памятниками древне-классической литературы и съ арабами. Здѣсь не мѣсто подробно разсматривать вопросъ о томъ, почему новое движеніе началось именно въ Италіи; мы укажемъ только обстоятельства, обусловившія, по нашему мнѣнію, необходимость этого явленія. Въ Италіи жили еще воспоминанія про доброе старое время, про тѣ вѣка, когда Римъ былъ главою и центромъ вселенной. Италіянскіе патріоты не могли не чувствовать живо перемѣны въ политическомъ отношеніи, испытанной ихъ родиною впродолженіи нѣсколькихъ вѣковъ. Таковъ по крайней мѣрѣ взглядъ у лучшихъ изъ италіянскихъ патріотовъ: у Гвиттоне

д'Ареццо, у Арнольда ди Брешіа, у Кресценція, наконецъ у Данте. Всѣ они смотрятъ въ прошедшее и, на основаніи его, хотятъ построить будущее. Понятно, что при такихъ условіяхъ италіянцы должны были первые позаботиться о выведеніи изъ мрака неизвѣстности тѣхъ плодовъ классической мудрости, которые для нихъ имѣли не одно только научное значеніе. Вслѣдствіе своего географическаго положенія, Италія рано развила торговый и предпріимчивый духъ. Корабли ея первенствовали уже IX вѣкѣ на Средиземномъ морѣ и доставляли Европѣ восточныя произведенія, центральнымъ рынкомъ которыхъ были гавани Западной Азіи и Сѣверной Африки. Такимъ образомъ италіянцы, прежде другихъ народовъ Европы, вошли въ близкія сношенія съ арабами и познакомились съ тѣмъ запасомъ свѣдѣній, которыми послѣдніе, поселившись въ центрѣ цивилизаціи древняго міра, въ Александріи, были, какъ извѣстно, весьма богаты. Сношенія итальянцевъ съ арабами были тѣмъ плодотворнѣе, что носили мирный характеръ, лишены были той враждебной исключительности, которою отличались другіе народы. Вспомнимъ, что во время крестовыхъ походовъ съ арабами сражались, главнымъ образомъ, французы, нѣмцы, англичане, маджары, а италіянцы всегда предпочитали роль промышленниковъ и торговцевъ при арміи крестоносцевъ. Торговля разбудила промышленность, промышленность ослабила военное рвеніе народа и обусловила накопленіе богатствъ, безъ чего невозможно значительное умственное движеніе. Пріобрѣвъ средства, италіянскіе города стали мало-по-малу пріобрѣтать и политическую независимость, явившую впослѣдствіи тотъ муниципальный порядокъ, котораго тщетно добивались города другихъ странъ. Вотъ главные элементы, обусловившіе прогрессивное движеніе италіянцевъ. Намъ остается теперь вкратцѣ показать, въ чемъ и какъ проявилось это движеніе.

Исторію эпохи возрожденія классицизма въ Италіи обыкновенно начинаютъ съ Данте. Это, можетъ быть, и справедливо, но только до нѣкоторой степени. Не слѣдуетъ забывать, что одна отрасль знаній, выработанныхъ классическимъ міромъ, именно правовѣдѣніе, получила въ Италіи громадное примѣненіе съ тѣхъ поръ, какъ стали рѣзко обозначаться великія городскія общины. Юридическій факультетъ, занимавшійся исключительно разработкою римскаго права, былъ первымъ, по времени, въ университетахъ Италіи. Среди страшной путаницы юридическихъ понятій, феодальныхъ, каноническихъ, евангельскихъ, ветхозавѣтныхъ, нельзя было просвѣщеннымъ людямъ не замѣтить значительнаго превосходства римскаго права. Въ Болонской школѣ, девизомъ которой служило слово „libertas“, Римское право

начинаетъ, съ 1200 года, разработываться очень дѣятельно. При Иннокентіи IV въ Римѣ основывается юридическая школа, реформированная во всеобщій университетъ папою Бонифаціемъ VIII (1303). Одновременно съ началомъ разработки римскаго права въ Равеннѣ, оно получаетъ громадное значеніе для свѣтскихъ и духовныхъ лицъ, и основательное знакомство съ нимъ дѣлается однимъ изъ важнѣйшихъ условій при избраніи въ папы. Не меньшимъ авторитетомъ оно пользуется при императорскомъ дворѣ, куда вызывались такія личности, какъ Булгарій Болонскій. Съ 1222 года никто въ Венеціи не могъ достигнуть высшей государственной должности, не кончивъ курса наукъ въ Падуѣ, гдѣ дѣятельно разработывалось Римское право, которое оказало весьма сильное вліяніе даже на каноническое.

Здѣсь-то, по нашему мнѣнію, должно искать первыхъ нитей, связующихъ средніе вѣка съ классическою древностью. Но вотъ является Данте, который своимъ безсмертнымъ произведеніемъ, написаннымъ на италіянскомъ языкѣ, еще болѣе способствуетъ развитію уваженія къ классицизму. Данте началъ писать „Божественную комедію“ на языкѣ латинскомъ, но потомъ, желая, вѣроятно, сдѣлать ее болѣе популярною, оставилъ свое намѣреніе. Тѣмъ не менѣе слѣды глубокаго знакомства автора съ древнею литературою замѣтны до того, что еслибъ мы не знали даже біографіи италіанскаго поэта, то могли-бы все-же смѣло предполагать, что классическихъ знаній въ Италіи того времени было довольно много, по крайней мѣрѣ гораздо больше, чѣмъ въ другихъ странахъ Европы. Данте заимствовалъ планъ и форму у Виргилія *), назвалъ послѣдняго своимъ руководителемъ, разумомъ **).

Вотъ какъ Данте, величайшій, можетъ быть, изъ людей своего времени, смотрѣлъ на классическую древность. Но его симпатія къ послѣдней лучше всего видна изъ трактата „De Monarchia“, трактата, проводящаго прямо, безъ всякихъ аллегорій и уклоненій, ту мысль, что Италія до тѣхъ поръ только была счастлива, пока управлялась императорами, и что народъ древняго Рима былъ народомъ, получившимъ извѣстную миссію отъ самого Бога. Нѣтъ сомнѣнія, что

*) Degli altri poeti onore e lume.
Vagliami il lungo studio e il gran amore
Che m'han fatto cercar lo tuo volume.
Tu sei il mio maestro ed il autore,
Tu sei solo, da cui io tolsi
Lo bello silo che m'ha fatt'onore. (Div. comed. Pur. I).

**) Fui mandato ad esso
Per lui compare, e non v'era altra via,
Che questa nella quale io mi son messo. (Div. Comed. Purg. I).

политическіе идеалы Данте отличаются мечтательностью, доведенною до крайности; но популярность ихъ, возможная только при распространеніи въ извѣстной степени уваженія къ классицизму, была удивительна. Почти въ то же время мы замѣчаемъ другое явленіе, краснорѣчиво говорящее въ пользу высказаннаго нами положенія. Въ Римѣ Коло ди Ріенцо поднимаетъ знамя бунта во имя древней славы и древняго могущества города. Замѣчательно, что дѣятель этотъ принадлежалъ къ низшему слою общества и, не получивъ научнаго образованія въ тѣсномъ смыслѣ слова, обнаружилъ близкое знакомство съ Титомъ Ливіемъ, Сенекой, Цицерономъ, Валеріемъ Максимомъ и Юліемъ Цезаремъ, славился умѣніемъ дешифрировать древнія латинскія надписи. Найденная въ это время таблица, извѣстная подъ именемъ „lex vegia Vespasiani“, послужила поводомъ ко многочисленнымъ декламаціямъ съ классическимъ характеромъ, окончившимся революціей 20 мая 1347 года. А Коло ди Ріенцо, между тѣмъ, не представлялъ собою ничего исключительнаго; онъ былъ одинъ изъ многихъ восторженныхъ поклонниковъ классической древности, проповѣдовавшихъ свои идеи на улицахъ и площадяхъ, въ городахъ и селахъ. Этотъ фактъ служитъ доказательствомъ тому, что симпатіи къ классицизму были уже въ первой половинѣ XIV вѣка глубоко укоренены въ италіанскомъ народѣ и распространялись не только въ высшемъ обществѣ. Лучшіе умы должны были устремиться къ изученію древности потому, что видѣли превосходство цивилизаціи ея предъ цивилизаціей своего собственнаго времени; для неученыхъ эта древность была интересна съ практической стороны. Вотъ подъ вліяніемъ какихъ условій разработка памятниковъ классическаго міра принимаетъ въ Италіи почти невѣроятные размѣры. Начиная съ Боккаччіо и Петрарки, тянется цѣлая вереница ученыхъ, посвящавшихъ свои труды и средства на изученіе и распространеніе классиковъ. Боккаччіо зналъ превосходно латинскій языкъ и даже въ итальянскую рѣчь пытался ввести его конструкцію. Дѣятельность Боккаччіо въ распространеніи греческой литературы была неутомима. Подъ руководствомъ ученаго грека, Леонтія Пилата, онъ первый принялся за изученіе Иліады и выхлопоталъ у флорентинскаго правительства учрежденіе каѳедры греческой литературы. Подъ вліяніемъ классической учености, подрывавшей авторитетъ, который тяготѣлъ надъ умами средневѣковаго человѣчества, авторъ „Декамерона“ восклицаетъ: „Я убѣжденъ, что безъ знаній можно сдѣлаться святымъ, но убѣжденъ, что знанія не препятствуютъ, какъ думаютъ нѣкоторые, удостоиться спасенія души“. Въ этой фразѣ уже заключается полное сознаніе необходимости отдѣлить вѣру отъ науки.

Франческо Петрарка оказалъ много услугъ латинской литературѣ. Онъ не щадилъ средствъ на пріобрѣтеніе рукописей, нѣсколько изъ нихъ открылъ самъ („De officiis“ Цицерона) и оставилъ послѣ себя громадную библіотеку, положившую начало библіотекѣ Св. Марка въ Венеціи. Въ наше время болѣе всего цѣнится въ Петраркѣ лирическій талантъ, произведшій на свѣтъ много прекрасныхъ сонетовъ въ честь Лауры и канцонъ, одушевленныхъ неподдѣльнымъ патріотическимъ чувствомъ. Но для гражданъ XIV вѣка это было недостаточно для того, чтобы возвести поэта на пьедесталъ величія; они торжественно вѣнчали Петрарку въ Капитоліи, но не за италіанскія его произведенія, а за сухую, безжизненную, латинскую поэму „Africa“. Вотъ каково было настроеніе интеллигентнаго класса того времени.

Послѣ смерти Петрарки дѣятельность на пользу возрожденія классицизма въ Италіи приняла еще большіе размѣры. Петрарка и Боккаччіо жаловались на недостатокъ въ знатокахъ греческой литературы, которая, по ихъ мнѣнію, имѣла едва-ли не болѣе значенія, чѣмъ римская; но жалобы такого рода не могли уже имѣть мѣста къ концу XIV столѣтія. Ученые греки, предвидя паденіе своего отечества подъ ударами турокъ, и принимая во вниманіе ту любезность, съ которою ихъ приглашали аристократы и государи Италіи, стали одинъ за другимъ переходить на Аппенинскій полуостровъ, унося съ собою драгоцѣнные плоды цивилизаціи своихъ предковъ. Въ 1395 году въ Италію явился знаменитый Хризолоръ, открывшій во Флоренціи публичный курсъ греческой словесности. Нѣсколько лѣтъ спустя, прибылъ туда-же другой знаменитый ученый, Николлини, привезшій съ собою 400 греческихъ рукописей, а затѣмъ Аврпма, привезшій 238, которыя немедленно съ популяризаціонною цѣлью были переведены на латинскій языкъ. Даже духовенство, смотрѣвшее сначала весьма недоброжелательно на изученіе греческаго языка, было увлечено общимъ стремленіемъ: папа Евгеній IV сталъ ревностно покровительствовать ученымъ переселенцамъ, а папа Иванъ XXIII обыкновенно поручалъ филологамъ самыя трудныя и важныя дипломатическія дѣла.

Извѣстнѣйшій изъ педагоговъ Италіи того времени, Витторино ди Фельтри, прежде чѣмъ прославился своею системою воспитанія и обученія, занималъ каѳедру греческой словесности и краснорѣчія въ Падуѣ. Съ сочиненіями Квинтиліана и Цицерона ученый этотъ никогда не разставался. Учениковъ своихъ, заучивавшихъ наизустъ длинные монологи изъ греческихъ и римскихъ трагиковъ, онъ называлъ классическими именами. Во Флоренціи между тѣмъ основалась такъ называемая Платонова Академія, представители которой устроивали торжественные праздники въ честь великаго философа. Основа-

тель этой академіи, Козимо Медичи, затратилъ громадныя суммы денегъ на пріобрѣтеніе рукописей, устройство библіотекъ, вознагражденіе ученыхъ. Одинъ изъ писателей того времени слѣдующими словами характеризуетъ дѣятельность академиковъ: „Porro ipsos canes venaticos dixisses ita odorabantur omnia et pervestigabant ut ubi quidque rerum esset, aliqua ratione invenirent atque compararent". Въ этой академіи видное мѣсто занималъ Фицинъ, всецѣло предавшійся изученію Платона и сдѣлавшій весьма удовлетворительный переводъ сочиненій послѣдняго на латинскій языкъ. Это изученіе Платона замѣчательно въ томъ отношеніи, что передовые люди получили возможность противопоставлять его Аристотелю, притомъ тому Аристотелю, который признавался авторитетомъ средневѣковой церковью. Но скоро и Аристотелю суждено было предстать предъ образованною публикою второй половины XIV вѣка въ его настоящемъ, неизвращенномъ видѣ: Филельфъ перевелъ его сочиненія на латинскій языкъ. Многіе отрывки изъ сочиненій Филельфа живо рисуютъ тогдашнее настроеніе и даютъ намъ понятіе о томъ, какъ лучшіе люди смотрѣли на классическую науку и ея представителей. „Флоренція, пишетъ Филельфъ, мнѣ очень нравится; весь городъ относится ко мнѣ очень почтительно. Имя мое повторяется всѣми, а когда иду по улицѣ, то не только знатные граждане, но даже дамы почтительно даютъ мнѣ дорогу. На лекціяхъ моихъ бываетъ ежедневно до 400 слушателей, принадлежащихъ къ самымъ аристократическимъ фамиліямъ города и входящихъ въ составъ сената. Козимо самъ не разъ посѣтилъ меня".

Въ 1461 году скончался Козимо Медичи, а наслѣдникъ его, Лоренцо, продолжалъ покровительствовать развитію знаній и искусствъ въ томъ-же духѣ, какъ и его отецъ. Наставникомъ для дѣтей своихъ Лоренцо пригласилъ знаменитаго Полиціано, подъ вліяніемъ котораго воспитался папа Левъ X.

Вполнѣ сознавая свое умственное превосходство, Полиціано писалъ: „Впродолженіе многихъ лѣтъ (какъ извѣстно) я преподаю съ большимъ успѣхомъ римскую словесность, а лекціи мои по греческой почти не уступаютъ лекціямъ самихъ грековъ. Я смѣло могу сказать, что въ послѣднее тысячелѣтіе въ Италіи не было человѣка, который бы такъ говорилъ по латыни, какъ я". Это заявленіе Полиціано нельзя счесть пустымъ самохвальствомъ, слѣдуетъ только вспомнить, какова та латынь, которая господствовала въ средневѣковыхъ школахъ. Извлеченная изъ отцевъ церкви и христіанскихъ писателей, писавшихъ во времена полнѣйшаго упадка римской литературы, латынь эта обезобразилась и въ синтаксическомъ и въ лексическомъ отношеніи до того, что въ ней мудрено было узнать слогъ Цицерона

или Горація. Полиціано приходилъ въ ужасъ отъ средневѣковыхъ извращеній Аристотеля и дѣятельно боролся съ ихъ сторонниками.

Сынъ Лоренцо Медичи, внукъ Козимо, воспитанникъ Полиціано, папа Левъ X, не измѣнилъ традиціи своего рода. Дворъ его наполненъ былъ учеными, работавшими надъ памятниками классической древности. Самъ папа казался своимъ современникамъ болѣе язычникомъ, чѣмъ христіаниномъ.

Таково въ общихъ чертахъ развитія классическихъ знаній въ Италіи. Оно имѣетъ громадное значеніе во многихъ отношеніяхъ. Выдвигая на свѣтъ великія произведенія древняго міра и знакомясь съ богатыми результатами его культуры, общество должно было окончательно разстаться съ тѣмъ отрицательнымъ взглядомъ на классическую древность, который при всякомъ удобномъ случаѣ проводился поборниками средневѣковой догматики. XVI вѣкъ встрѣтился лицомъ къ лицу съ цивилизаціею, построенною на чисто человѣческихъ, чисто умственныхъ началахъ, цивилизаціею, возможности которой не признавали авторитетные представители церкви. Реальныя знанія, загнанныя средневѣковымъ богословскимъ терроризмомъ, сдѣлались опять доступны и, соединившись съ другими условіями, о которыхъ мы скажемъ ниже, способствовали развитію болѣе правильнаго и разумнаго взгляда на вещи. Но самое важное пріобрѣтеніе, сдѣланное человѣчествомъ въ эпоху возрожденія, составляетъ, по нашему мнѣнію, возобновленіе вѣры въ силу и могущество ума человѣческаго. Средневѣковые писатели и популяризаторы клерикальныхъ идей всегда проводили ту мысль, что человѣкъ есть созданіе ничтожное, что разумъ его—злой духъ, ведущій къ неминуемой погибели, что онъ даже не способенъ создать что нибудь самостоятельное. „Ora et invenies“—вотъ постоянный девизъ писателей такого сорта. Между тѣмъ вдругъ предъ глазами образованнаго общества предстала классическая литература, которая на каждомъ шагу говорила людямъ: „Homo sum et nihil humani a me alienum puto“. Философія, пользовавшаяся въ средніе вѣка правомъ гражданства лишь на столько, на сколько она была „прислужницей богословія“ (ancilla theologiae), явилась совершенно въ другой формѣ и немедленно устами всѣхъ своихъ представителей заговорила о самостоятельности и, пообѣщавъ сначала не трогать богословія, потребовала для себя невмѣшательства съ его стороны. Свобода потребовала уступокъ отъ авторитета; добровольное соглашеніе едва-ли когда нибудь возможно при такого рода столкновеніи, а потому миръ продолжался не долго. Но успѣхъ тутъ не могъ быть сомнителенъ: новое направленіе въ наукѣ сильно было новымъ направленіемъ въ политической жизни народовъ. Всякая попытка со

стороны реакціонеровъ остановить новое направленіе—не ослабляла прогрессистовъ, а, напротивъ, заставляла ихъ удвоивать силу натиска и, конечно, заходить подъ часъ слишкомъ далеко. Мы прослѣдимъ постепенное паденіе деспотическаго авторитета подъ ударами представителей новаго направленія, но прежде укажемъ на другіе источники, изъ которыхъ прогрессисты тоже почерпнули значительную долю силы.

Мы уже упомянули о томъ, что Италія раньше другихъ государствъ Европы познакомилась съ арабами и снисходительнѣе другихъ отнеслась къ ихъ культурѣ. Дворъ императора Фридриха II переполненъ былъ учеными магометанами; дѣти многихъ знаменитыхъ синьоровъ Италіи, даже коронованныхъ особъ, получали высшее образованіе въ арабскихъ академіяхъ. Папа Сильвестръ II (Гербертъ) вынесъ изъ Кордовы непреодилимое влеченіе къ естествознанію, занятія которымъ не оставилъ даже тогда, когда надѣлъ первосвященническую тіару. Конечно, масса духовенства кричала, что такіе люди, «homagium diabolo faciunt» и всѣми силами убѣждала свою паству не входить въ сношенія съ невѣрными; но лишь только умъ человѣческій сталъ эмансипироваться, лишь только интересъ къ реальнымъ знаніямъ былъ пробужденъ писателями древности, лучшіе люди Италіи обратились за физическими знаніями къ арабамъ и, кажется, не обманулись въ своихъ надеждахъ. Не говоря уже о людяхъ, занимавшихся спеціально опытными науками, мы должны замѣтить, что почти всѣ тѣ личности, которыхъ мы назвали выше, были отлично знакомы съ арабскимъ языкомъ и литературой. Арабская литература должна была оказать и непосредственное вліяніе на педагогическое дѣло: уваженіе къ личности воспитуемаго субъекта и къ физической его сторонѣ стояло въ арабскихъ школахъ на гораздо болѣе высшей степени, чѣмъ въ средневѣковыхъ христіанскихъ. Метода преподаванія различалась тоже отъ европейской своею раціональностью и систематичностью. Кромѣ того, въ арабскихъ земляхъ было нѣчто въ родѣ народныхъ школъ, въ которыхъ учили дѣтей до четырнадцатилѣтняго или пятнадцатилѣтняго возраста. Преподаваніе, какъ въ низшихъ, такъ и въ высшихъ заведеніяхъ, отличалось такою свободою, какой никогда не слыхивали въ Европѣ, а про отсутствіе религіознаго фанатизма, мѣшавшаго умственному прогрессу Европы, и говорить нечего.

Разсматриваемая нами эпоха богата открытіями и изобрѣтеніями. Новыя научныя данныя, выработанныя Карданомъ, Парацельсомъ, Галлилеемъ и др., имѣютъ громадное значеніе не только какъ факты, обогащающіе сокровищницу знаній, но и какъ двигатели новаго на-

правленія. Подъ ихъ вліяніемъ средневѣковой аскетизмъ начинаетъ все болѣе и болѣе терять кредитъ, а поползновенія обскурантовъ на авторитетъ и непогрѣшимость съ каждымъ днемъ становятся смѣшнѣе и смѣшнѣе и не только не поправляютъ дѣла, а, напротивъ, компрометируютъ своихъ представителей въ глазахъ общества. Усовершенствованіе географическихъ и астрономическихъ свѣденій окончательно подтверждаетъ геліоцентрическую систему, споръ изъ за которой выставилъ консервативное духовенство въ весьма невыгодномъ свѣтѣ. О значеніи книгопечатанія для цивилизаціи вообще намъ и говорить нечего.

Сначала все идетъ хорошо: прогрессисты не двигаются слишкомъ быстро впередъ, консерваторы не предвидятъ никакихъ результатовъ, опасныхъ для себя изъ этого движенія. И та и другая партія стараются увѣрить другъ друга, что имъ можно жить совмѣстно, не измѣняя стараго порядка вещей. Однако предвѣстники борьбы не замедлили явиться: Боккаччіо своимъ „Decamerone“ и Пико-де-Мирандола своими тезисами бросили перчатку въ лицо средневѣковому католицизму.

Многихъ членовъ Платоновой Академіи современники обзывали атеистами, имѣя на то свое основаніе. Козимо Медичи скончался съ Платономъ въ рукахъ и, чувствуя приближеніе смерти, призвалъ къ себѣ не священнослужителя, а извѣстнаго уже намъ Фицина, съ которымъ до послѣдней минуты бесѣдовалъ о греческой философіи. Бруно, по свидѣтельству современниковъ, за нѣсколько минутъ до казни оттолкнулъ отъ себя распятіе Спасителя, а во Флоренціи нашлось много такихъ мечтателей, которые думали замѣнить христіанство греко-римскимъ политеизмомъ. Лоренцо Валла примѣнилъ свои филологическія знанія къ критикѣ текста Вульгаты и доказалъ подложность акта, извѣстнаго подъ именемъ „donatio Constantini.“ Само папство увлечено было потокомъ новаго движенія. Мы уже говорили про покровительство, оказанное греческой литературѣ папою Евгеніемъ. Теперь замѣтимъ, что Валла былъ каноникъ и секретарь папы. Левъ X принадлежалъ къ числу самыхъ просвѣщенныхъ людей того времени. Ко двору его стекались изъ отдаленныхъ странъ ученые и художники, посвятившіе всю жизнь свою пріобрѣтенію человѣческихъ, а не божественныхъ знаній. Но вмѣстѣ съ умственнымъ усовершенствованіемъ, при папскомъ дворѣ шло и нравственное разложеніе. Нечему удивляться, что Джіордано Бруно оттолкнулъ отъ себя распятіе, если папа и кардиналы не очень далеки были отъ провозглашенія въ Римѣ того политеизма, который Плеѳонъ проповѣдовалъ во Флоренціи. Папа наслаждался комедіями Маккіавелли, новеллами

епископа Банделло, остротами Петра Аретино *). Помпонатъ, весьма вольно выражавшійся о христіанствѣ и его догматахъ, почти постоянно проживалъ при дворѣ Льва X.

Факты, сейчасъ приведенные нами, собраны не съ цѣлью оправдывать или порицать дѣятелей эпохи возрожденія, которыхъ какъ заслуги, такъ и увлеченія общеизвѣстны. Мы сгруппировали эти факты съ цѣлью показать, до какихъ предѣловъ въ Италіи XVI вѣка дошло отрицаніе авторитета церкви. Что касается суммы знаній, то послѣдняя въ Италіи была несравненно больше, чѣмъ въ другихъ государствахъ. Фактъ этотъ, между прочимъ, подтверждается простыми статистическими цифрами печатныхъ книгъ. Во всей Европѣ съ 1470 по 1500 годъ напечатано было болѣе десяти тысячъ книгъ. Изъ этого числа на Венецію приходится 2,835, на Миланъ 625, на Болонью 298, на Римъ 925, на всѣ остальные итальянскіе города 50, на Парижъ 751, на Кельнъ 530, на Нюрнбергъ 382, на Лейпцигъ 351, на Базель 320, на Страсбургъ 526, на Аугсбургъ 256, на Лувенъ 116, на Майнцъ 134, на Девентеръ 169, на Лондонъ 130, на Оксфордъ 7, на Сентъ-Альбанъ 4.

При такихъ условіяхъ, казалось-бы, реформація должна была проявиться прежде всего въ Италіи. Но если всмотрѣться глубже въ цивилизацію этой страны, то нельзя не замѣтить ужасной неравномѣрности въ распространеніи знаній. Для того, чтобы произошло событіе національное, всеобщее, нужно извѣстная подготовка массъ, подготовка, которой не было въ Италіи. Высшія сословія отличались образованностью и знаніями, масса-же народа оставалась невѣжественной. Да притомъ интеллигентный классъ Италіи зашелъ такъ далеко, что народъ, даже при лучшихъ условіяхъ, не могъ бы слѣдовать за нимъ. Въ Германіи реформація была возможна потому, что реакція старому порядку, во первыхъ, была гораздо распространеннѣе, гораздо популярнѣе, во вторыхъ, потому что люди, стоявшіе во главѣ движенія, отличались меньшею требовательностью. Для итальянскихъ либераловъ XVI вѣка фактъ въ родѣ германской реформаціи былъ только незначительною уступкою, которая ни на минуту не могла-бы ихъ удовлетворить; германскіе мыслители, уступая итальянскимъ въ требовательности и, можетъ быть, въ богатствѣ знаній, но за то, нося на себѣ болѣе чѣмъ они характеръ истолкователей воли націи, явились реформаторами.

*) Одинъ итальянецъ составилъ слѣдующую эпитафію для Петра Аретино:

Qui giace Aretin pocta tosco
Che disse mal d'ognun fuor che di Dio
Scusandosi col dir: non lo conoseo.

Вотъ почему и въ дѣлѣ педагогіи Германія опередила Италію, не смотря на умственное превосходство послѣдней. О значеніи германскаго гуманизма и реформаціи для исторіи педагогіи мы скажемъ ниже, а теперь обратимся къ тѣмъ изъ итальянцевъ эпохи возрожденія, которыхъ дѣятельность на поприщѣ воспитанія и обученія хоть сколько нибудь намъ извѣстна.

Отрицаніе средневѣковыхъ порядковъ должно было непремѣнно повести и къ отрицанію схоластической педагогики. Гуарино обращается къ педагогамъ схоластикамъ съ такою рѣчью: „Вы заботитесь только о томъ, чтобы сдѣлать учениковъ вашихъ вдвойнѣ глупѣе, какъ если бы они не учились у васъ.“ Упадокъ аскетическихъ идеаловъ и поднятіе человѣческой личности не остались безъ вліянія на дисциплину, а высокое понятіе объ умственной сторонѣ человѣка должно было снять тяжелыя оковы авторитета съ науки и разширить ея предѣлы. Кромѣ того, развитіе изящныхъ искусствъ, которое тоже беретъ начало въ эпоху возрожденія классицизма, не могло не оказать вліянія на эстетическую сторону воспитанія. Почти всѣ изъ упомянутыхъ нами дѣятелей были наставниками знатной итальянской молодежи, но свѣденія про ихъ педагогическіе труды весьма скудны. Благодаря Шмидту, Раумеру и Парозу, мы болѣе полно можемъ реставрировать дѣятельность Вегія и Витторина ди Фельтре.

Вегій главнымъ образомъ замѣчателенъ тѣмъ, что требуетъ воспитанія, сообразнаго съ природою и уваженія къ физической сторонѣ субъекта. Начинать заботы о ребенкѣ онъ совѣтуетъ нетолько со дня рожденія послѣдняго, но идетъ гораздо далѣе. Мать до рожденія ребенка должна, по Вегію, избѣгать сильныхъ ощущеній, не употреблять въ пищу вещей кислыхъ и раздражающихъ, стараться въ послѣднія недѣли беременности имѣть предъ глазами предметы, отличающіеся изяществомъ и т. д. Мать должна собственною грудью кормить ребенка, потому что многія изъ условій физической и умственной жизни послѣдняго складываются подъ вліяніемъ свойствъ воспринятой въ дѣтствѣ пищи. Побои и вообще страхъ не должны пускаться въ ходъ при воспитаніи, такъ какъ они или лишаютъ ребенка чувства стыда, или дѣлаютъ его ворчливымъ, или, наконецъ, порождаютъ въ душѣ его безусловную пассивность и рабскій нравъ. Воспитатель, при исправленіи погрѣшностей и развитіи добродѣтелей въ воспитанникѣ, долженъ руководиться знакомствомъ съ его характеромъ, способностями и наклонностями, долженъ на все имѣть средство, но средство кроткое, гуманное. На седьмомъ году нужно начинать, по Вегію, обученіе, при этомъ онъ рекомендуетъ не часто перемѣнять учителей и школы, ибо, въ противномъ случаѣ, съ головою

ребенка можетъ случиться то, что „съ растеніями, пересаживаемыми часто изъ одного мѣста на другое". Вегій, какъ и его другъ Вергегій, совѣтуетъ учить дѣтей естественнымъ наукамъ и эту отрасль знаній считаетъ самою сообразною съ человѣческимъ умомъ.

Какъ далеко Вегій отстоитъ отъ схоластиковъ, видно изъ самаго поверхностнаго знакомства съ послѣднимп. Извѣстно, что они заваливали воспитанниковъ громадностью самой непроизводительной и утомительной работы, не справляясь съ ихъ способностями, а считая розгу и карцеръ лучшими проводниками своей цивилизаціи. Вспомнимъ, что начальникъ школы Св. Женевьевы, педагогъ, извѣстный въ свое время, наказывалъ неуспѣвающихъ воспитанниковъ тѣмъ, что заставлялъ ихъ, впродолженіе цѣлой недѣли, ѣсть вмѣстѣ съ собаками; вспомнимъ, что Робертъ Сорбонскій, въ своей инструкціи, совѣтуетъ употреблять палку не только относительно учениковъ, но и относительно младшихъ учителей (magistri parvi); вспомнимъ, что реальныя знанія были въ страшномъ загонѣ даже въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ средневѣковой Европы.

Витторино да-Фельтре былъ воспитателемъ двухъ сыновей герцога Мантуанскаго Джіоване-Франческо-Гонзаго и, кромѣ того, содержателемъ частнаго училища сначала въ Венеціи, а потомъ въ Мантуѣ. Первою его заботою было физическое совершенство воспитанниковъ, и потому онъ заставлялъ ихъ заниматься гимнастическими упражненіями, верховою ѣздой, плаваньемъ и т. п. Подъ вліяніемъ эстетическаго духа своего времени онъ заботится о манерѣ, умѣніи обращаться въ обществѣ. Сдѣлавшись воспитателемъ дѣтей герцога Мантуанскаго, онъ позаботился объ удаленіи своихъ питомцевъ отъ роскоши и излишествъ жизни и постоянно повторялъ имъ фразу: „вы должны быть готовы, какъ на всякую погоду, такъ и на всякіе случаи въ жизни, ибо не знаете, что судьба готовитъ вамъ». Дидактика Витторино тоже представляетъ собою много прогрессивнаго: учитель заботится не только о томъ, чтобы ученики усвоили преподанное, но и о томъ, чтобы усвоеніе это не было насильственно, а происходило изъ любви къ предмету и преподавателю. Конечно, одного этого положенія достаточно, чтобы постигнуть громадность пространства, отдѣляющаго Витторино онъ средневѣковыхъ дидактиковъ, напоминавшихъ постоянно своимъ слушателямъ, что „Studia scholaria dara et aspera esse". Да и не могли они быть другими, при повсемѣстномъ господствѣ одного метода, который состоялъ въ долбленіи записокъ или учебника, искуственномъ развитіи памяти и повторенія со словъ преподавателя. Чтенію Витторино обучалъ по методѣ Квинтиліана, т. е. помощью подвижной

азбуки. По цѣлымъ часамъ сидѣлъ онъ съ учениками, составлялъ фразы и слова и выучивалъ такимъ образомъ, безъ всякаго принужденія и утомленія, своихъ питомцевъ читать. Въ педагогическомъ отношеніи онъ придерживался мнѣній Вегія и потому употреблялъ всевозможныя усилія для ознакомленія себя съ характерами воспитанниковъ. Онъ убѣдился, что лучшимъ средствомъ для этого было не авторитетное и наводящее страхъ, но свободное обращеніе съ послѣдними, основанное на взаимной любви и обоюдномъ довѣріи. Изучая характеръ ученика, онъ непремѣнно старался узнать его расположеніе къ извѣстной наукѣ и, достигнувъ своей цѣли, заботился о развитіи природной спеціальности, впрочемъ не на столько, чтобы наносить вредъ общему образованію.

Не смотря на свою долговременную педагогическую практику, Витторино готовился ко всякому уроку и совѣтовалъ всѣмъ педагогамъ дѣлать это, а не пользоваться въ классѣ книгами и конспектами. Классная работа шла у него медленнымъ, но прочнымъ шагомъ, ученики повторяли излагаемое, а учитель заботился о связи всякаго урока съ предъидущимъ, о томъ, чтобы весь, по возможности, классъ усвоивалъ преподанное. Нечего и говорить о томъ, что изученіе классиковъ занимало первое мѣсто. Виргилій, Цицеронъ и Горацій были любимые его авторы. Изъ греческихъ писателей онъ преимущественно расположенъ былъ къ трагикамъ и заставлялъ учениковъ заучивать цѣлые монологи изъ Эврипида, Софокла и др. Замѣчательно, что Витторино не настаивалъ, хотя и допускалъ, на упражненія въ греческомъ и латинскомъ стихотворствѣ. Это явленіе есть логическое слѣдствіе того положенія, что слѣдуетъ главное вниманіе обращать на вещи, нравящіяся ученику, а, по возможности, избѣгать того, что, для своего укорененія въ умахъ учениковъ, требуетъ насилія со стороны учителя.

Просвѣщенные современники понимали превосходство этой педагогики надъ старою, а Монтень, познакомившись съ дѣятельностью Витторино, такъ выражается объ общераспространенныхъ школахъ: „придите, родители и вожди народовъ, взглянуть, какъ обучаютъ вашихъ дѣтей! Повсюду вы увидите красныхъ отъ гнѣва учителей, не сдерживающихъ своихъ порывовъ, и услышите постоянный крикъ дѣтей, которыхъ они бьютъ линейками! Такимъ-ли образомъ думаютъ заставить учениковъ полюбить ученіе и не находятъ-ли средствъ вести дѣло иначе, безъ розги въ рукахъ? Вѣдь пріемы эти безумны и безчеловѣчны“!

Б. Павловичъ.

(Продолженіе будетъ).

УЧЕНИЧЕСКІЯ СОЧИНЕНІЯ

въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.

Всякое полное и основательное усвоеніе учебнаго предмета слагается изъ *знанія* и *умѣнья*. Это требованіе одинаково относится ко всѣмъ предметамъ общеобразовательнаго курса. Нѣтъ ни одного знанія, гдѣ умѣнье не имѣло бы болѣе или менѣе важнаго значенія. Не говоря уже о такихъ предметахъ, каковы письмо, рисованье и музыка, въ которыхъ умѣнье стоитъ впереди знанія, даже отвлеченные предметы, каковы математика, и особенно языкознаніе, непремѣнно требуютъ отъ изучающаго ихъ умѣнья, которое необходимо для самодѣятельнаго воспроизведенія изученнаго. Можно научиться отчетливо и ясно понимать всякую рѣчь, и въ то же время самому плохо владѣть ею,—такое знаніе, конечно, никто не назоветъ удовлетворительнымъ; можно хорошо владѣть устною рѣчью, и плохо излагать свои мысли письменно.

Три психологическихъ момента можно различать въ нормальномъ процессѣ усвоенія всякаго знанія: пассивное *воспріятіе*, сознательное *усвоеніе* и самостоятельное *воспроизведеніе*. Только въ послѣднемъ моментѣ знаніе достигаетъ полнаго усвоенія, обращается въ живую *собственность* ученика. Если послѣдній моментъ невозможенъ безъ двухъ первыхъ, то два первые безъ послѣдняго не законченны и безцѣльны. Вотъ почему *упражненіе* не выдѣлимо изъ обученія и составляетъ одно изъ важнѣйшихъ учебно-воспитательныхъ средствъ.

Отсюда уже очевидна важность и значеніе письменныхъ ученическихъ работъ, которыя должны необходимо сопровождать всякое обученіе вообще, въ частности же обученіе словесное и особенно обученіе языку отечественному. Упражненія эти до такой степени важны, что тотъ или другой образъ ихъ выполненія кладетъ свой отпеча-

токъ на все заведеніе. Схоластика старыхъ школъ, сухая отвлеченность и недостатокъ свѣжести, жизни въ обученіи безспорно зависѣли столько же отъ преподаванія, сколько отъ *характера* и *содержанія* письменныхъ работъ. Недостаткомъ ихъ, по нашему убѣжденію, объясняются слабые успѣхи въ отечественномъ языкѣ въ нашихъ гимназіяхъ; что же касается до женскихъ учебныхъ заведеній, то извѣстное неумѣнье нашихъ гимназистокъ владѣть русскою рѣчью положительно зависитъ отъ того, что въ этихъ заведеніяхъ на письменныя работы не обращается почти никакого вниманія.

Въ виду серьезной важности письменныхъ работъ для успѣха нашихъ общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній, считаемъ не лишнимъ высказать нѣсколько практическихъ замѣчаній, взятыхъ изъ жизни и провѣренныхъ опытомъ, могущихъ послужить, по крайней мѣрѣ, *матеріаломъ* для обработки столь важнаго педагогическаго предмета, который въ Германіи имѣетъ уже цѣлую литературу, а у насъ почти еще не затронутъ. *)

На нашей памяти еще то время, когда упражненія въ письменныхъ сочиненіяхъ начинались только съ изученіемъ „словесности“. Въ низшихъ классахъ проходились грамматики, въ которыхъ изучались опредѣленія, правила и примѣры, и которыя не давали рѣши-

---

*) Извѣстно, что практическія упражненія въ словесномъ и письменномъ выраженіи мыслей у нѣмцевъ начинаются съ элементарныхъ классовъ (Denk- und Sprechübungen) и ведутся послѣдовательно до самыхъ высшихъ классовъ (переходя въ Stylübungen). Общепризнанной важности этого предмета въ нѣмецкихъ гимназіяхъ отвѣчаетъ и литература его, отличающаяся разнообразіемъ и богатствомъ. У насъ, благодаря тому, что на письменныя упражненія учениковъ почти никто не обращаетъ вниманія, не то *литературы*, а и отдѣльныхъ статей по этой части почти нѣтъ. Такъ мы нашли только *одну* спеціальную статью г. Скопина въ *Учителѣ* за 1863 г., «О значеніи письменныхъ упражненій въ старшихъ классахъ гимназій», да передѣлку изъ Шмида «Ученическія сочиненія въ гимназіяхъ» въ *Педагогическомъ Сборникѣ* 1867 г., а затѣмъ остаются только отрывочныя замѣтки, разсѣянныя въ статьяхъ о преподаваніи отечественнаго языка. Такая бѣдность литературной обработки столь важнаго педагогическаго предмета особенно бросается въ глаза при сравненіи ея съ богатствомъ нѣмецкихъ трудовъ по этой части. Приводимъ главнѣйшіе изъ нихъ для сравненія:

F. C. *Metin*, Aufgaben und Stoffe für den Unterricht im schriftlichen Gedankenausdruck (для дѣтей отъ 10 до 14 лѣтъ), 2-te Aufl. 1863.—J. *Kehrein*, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden et caet. 4-te verb. Aufl. 1865 г. (Богатое собраніе темъ и плановъ для сочиненій, съ основательнымъ выборомъ).—A. *Möbus*, Stoffe deutscher Stylübungen. Eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Aufgaben für die Oberklassen höherer Schulen.

тельно никакого практическаго знакомства съ языкомъ; въ соотвѣтствіе грамматикѣ шло преподаваніе, сухое и схоластическое, все опиравшееся на память, не дававшее никакихъ полезныхъ интеллектуальныхъ навыковъ ученикамъ. Въ „реторикѣ“ затверживали такъ-называемыя „общія мѣста“, учили различные виды періодовъ, причемъ задачей письменныхъ работъ считалось умѣнье распространить и провести по всѣмъ видамъ періодовъ каждое данное предложеніе, хотя бы то: „Земледѣліе улучшаетъ нравы“, или „Nemo orator nisi vir bonus“ и т. п. (темы обыкновенно выбирались нравственныя, „полезныя“). Такимъ образомъ господствовалъ схематизмъ, внѣшній логическій процессъ и чисто формальная работа, доведенная до полнаго механизма.

Трудно представить теперь что-либо неблагодарнѣе, труднѣе и безполезнѣе этой работы, лишенной живаго смысла. Нужно было все напряженіе интеллектуальныхъ силъ, чтобъ изъ данной темы понадѣлать періодовъ на *всѣ* ихъ виды, и наполнить рѣчь множествомъ часто ненужныхъ словъ.

Работа шла туго, совершенно мозаически; за каждымъ періодомъ изгрызалось нѣсколько перьевъ, прежде чѣмъ данная тема укладывалась въ обязательныя *хотя—но; если—то* и т. д. Дальнѣйшія письменныя упражненія были продолженіемъ первыхъ, такъ какъ они обыкновенно шли параллельно изученію учебника. Начиналась „хрія“—„сочиняли“ хрію, проходилась „ораторская рѣчь“ — писали ораторскія

1865 г. (сочиненіе компилятивное, по Іосту, Бекку, Холевіусу, Келльнеру и др., но весьма пригодное и по богатству матеріала, и по обработкѣ его).— W. *Sommer*, Hand-und Hülfsbuch für den Unterricht im deutschen Aufsatze. 1864 г. (Составлено по лучшимъ руководствамъ, заключаетъ въ себѣ болѣе 1,000 темъ, расположенныхъ по степенямъ, съ планами развитія темъ,—сочиненіе весьма полное и основательное) — H. *Traut*, Aufgaben zum Handbuche für den Unterricht in den deutschen Stylübungen. 3 Hefte. 1865. (120 темъ съ распредѣленіемъ по ступенямъ и планами расположенія сочиненій). — L. *Cholevius*, Dispositionen und Materialen zu deutschen Aufsätzen über Themata et caet. 2-te Aufl. 1862—64 (Извѣстное и чаще другихъ употребляемое въ Германіи, одно изъ лучшихъ пособій для письменныхъ упражненій).—H. *Reiser*, Die Stylschule. 2 Bnd. 1861 — *Kellner*, Zehn Musterstücke als Grundlage zu den Sprachstunden. 2-te Aufl-1862, и того же автора: Uebungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständniss et caet. и Denk-Sprach-und Schreibschule. 1861.—*Kehr*, Materialien zur Uebung in mundlichen und Schriftlichen Gedankenausdrucke, 1865; а также труды: *Bomhard'a* („Dreissig Themata“), Fr. *Beck'a* („Materialen und Dispositionen“), Fr. *Rinne*, G. *Scherz'a*, *Grüger'a*, *Lüben'a* и мн. др. (см. *Учитель*, 1868 г. стр. 49—56, прилож.). Конечно, всѣ эти труды для насъ не болѣе, какъ сырой матеріалъ, но великое спасибо сказали бы наши учебныя заведенія тому, кто занялся бы обработкой этого богатаго матеріала и приспособленіемъ его къ духу нашего языка и къ потребностямъ нашихъ школъ.

рѣчи и т. д.; когда доходили до „троповъ и фигуръ", то изощрялись въ произведеніи этихъ украшеній рѣчи и фигурировали, кто во что̀ гораздъ. Мало того, при изученіи „піитики" писали на заданныя темы стихотворенія, оды и т. д., причемъ, само собою разумѣется, было не мало комизма.

Теперь это воспоминаніе хотя и свѣжо еще, но стало преданіемъ, которому съ трудомъ вѣрится; тѣмъ не менѣе не лишне опредѣлить сущность анормальныхъ формъ письменныхъ упражненій, чтобы выяснить ихъ типъ нормальный. Главная и существенно слабая сторона указанныхъ письменныхъ работъ, конечно, состояла въ томъ, что при задаваніи и выполненіи ихъ имѣлся въ виду исключительно учебникъ, а не учащіеся и ихъ развитіе; ставилось задачей выполненіе программы, а не образованіе и воспитаніе духовной личности; наставники заботились о томъ, чтобъ учащіеся изучили *всѣ* формы, роды и виды сочиненій, и не заботились о развитіи тѣхъ силъ, которыми эти формы создаются. Вслѣдствіе этого, учитель располагалъ свои занятія не сообразно съ ходомъ развитія дѣтскихъ силъ и умственныхъ способностей, но съ тѣмъ, какъ и въ какомъ порядкѣ излагалось дѣло въ учебникѣ, изученіе котораго и ставилось послѣднею цѣлью устныхъ и письменныхъ, классическихъ и домашнихъ работъ ученика.

Школа и обученіе нашего времени живутъ другими принципами, преслѣдуютъ другія задачи и ставятъ иную цѣль. Воспитаніе стало нераздѣльно съ обученіемъ, развитіе живой человѣческой личности стало послѣднею цѣлью обученія въ школѣ. Письменныя работы, какъ прямо основанныя на самодѣятельности, получили особенно видное значеніе. Самостоятельно, путемъ анализа, извлекая понятіе о формахъ различныхъ умственныхъ произведеній, ученики также самостоятельно навыкаютъ сами примѣнять ихъ къ дѣлу, а извѣстно, что самостоятельное приложеніе общихъ законовъ и правилъ къ возможно-бо̀льшему числу разнообразныхъ частныхъ случаевъ есть наилучшій изъ способовъ усвоенія знаній. Самостоятельное рѣшеніе каждой такой задачи уясняетъ для учащихся, пополняетъ и увеличиваетъ внутреннее содержаніе всего изученнаго. *Знаніе* дѣйствительно, когда оно укрѣплено и разъяснено разнообразными упражненіями; съ другой стороны, только то *умѣнье* осмысленно и разумно, которое опирается на знаніе. Если справедливо, что даръ слова составляетъ высшее отличіе человѣка, какъ существа разумнаго, то развитіе этого дара, умѣнье устно и письменно ясно, правильно, изящно и логически выражать свою мысль должно служить первою задачей общаго образованія и первымъ признакомъ человѣка развитаго. Но эту службу особенно

несутъ письменныя и устныя практическія работы, выполняемыя въ школѣ.

При этомъ сочиненіями достигается и другая цѣль. Изучая, для самостоятельной передачи, образцовыя произведенія великихъ умовъ, ученикъ вполнѣ входитъ и въ содержаніе, и въ духъ автора, причемъ незам тно усвоиваетъ образцовый складъ рѣчи, ходъ мыслей и даже самый способъ изящнаго и правильнаго выраженія.

Но говоря о такомъ значеніи и положеніи письменныхъ работъ въ общеобразовательномъ курсѣ, мы встрѣчаемся съ однимъ важнымъ недоразумѣніемъ, которое многими раздѣляется теоретически и часто неблагопріятно отражается на практикѣ.

Обыкновенно, разсуждая о письменныхъ работахъ, объ ученическихъ сочиненіяхъ, всякій предполагаетъ, что здѣсь дѣло идетъ исключительно о преподаваніи отечественнаго языка, частнѣе—словесности, стилистики и пр. Идетъ ли рѣчь въ педагогическомъ собраніи извѣстнаго заведенія о назначеніи воспитанникамъ темъ для сочиненій, о срокахъ подачи, о пріемахъ приготовленія къ письменнымъ работамъ, все это считается дѣломъ только преподавателя словесности, который и несетъ на своихъ плечахъ всю тяжесть письменныхъ ученическихъ работъ. Но справедливъ ли такой порядокъ? — Намъ кажется, что нѣтъ. Не должно опускать изъ виду, что вся совокупность учебныхъ предметовъ общеобразовательнаго курса имѣетъ *одну* общую цѣль. Правда, что средства, которыми обусловливается достиженіе ея, каждая наука имѣетъ свои, но основное стремленіе *одно,* а изъ него вытекаетъ и необходимая общность всѣхъ учебныхъ задачъ. Объяснимся. Историкъ, напримѣръ, преподавая свою науку въ гимназіи, развѣ не долженъ имѣть въ виду, при передачѣ положительнаго ея содержанія, пробужденія въ учащихся способности *понимать* событія и находить между ними *связь,* развивать въ учащихся умѣнье *наблюдать*, *разсматривать* и *оцѣнивать* явленія жизни, и въ тоже время *выражать* изученное свободно и со смысломъ, какъ устно, такъ и письменно, ясно, просто, логически? А если такъ, если отъ этихъ задачъ не откажется историкъ (а отказаться, значило бы уничтожить право исторіи на мѣсто въ *общеобразовательномъ* курсѣ), то по какому же праву онъ откажется отъ участія въ письменныхъ работахъ, которыя служатъ однимъ изъ сильнѣйшихъ общеобразовательныхъ средствъ въ достиженіи указанныхъ цѣлей?

Мы не говоримъ уже о преподаваніи древнихъ и новыхъ языковъ, которое немыслимо безъ постоянныхъ письменныхъ работъ,— законъ Божій, географія, естествовѣденіе, словомъ, каждый изъ предметовъ долженъ, такъ или иначе, участвовать въ пріученіи учени-

ковъ нашихъ гимназій къ отчетливому, ясному и разумному выполненію письменныхъ работъ, долженствующихъ, по нашему убѣжденію, составлять истинный *центръ*, въ которомъ сходятся радіусы всего обширнаго (даже черезъ-чуръ обширнаго) гимназическаго курса. Ни одно средство не можетъ такъ основательно и логически *дисциплинировать мысль*, какъ письменныя упражненія. Не говоря уже о томъ, что въ сочиненіяхъ ученикъ всегда имѣетъ болѣе побужденій къ *самостоятельности* въ работахъ, что эти работы вызываютъ *мысль* на обсужденіе и сравненіе различныхъ мнѣній, даютъ навыкъ и *умѣнье* группировать данный матеріалъ, *разсматривать* его съ различныхъ точекъ зрѣнія; въ сочиненіи ученикъ невольно долженъ *углубляться* въ предметъ, подумать о немъ внимательнѣе, *сосредоточиться* и дать себѣ отчетъ въ томъ, что онъ пишетъ, и не только въ общей мысли, но и въ каждой частной фразѣ, въ каждомъ выраженіи, что́ возможно для отвѣтовъ устныхъ гораздо въ меньшей степени. При этомъ все, что́ ученикъ изложитъ въ сочиненіи, если онъ ясно и раздѣльно понялъ дѣло, навсегда остается полною собственностію ученика, и въ этомъ отношеніи сочиненія являются незамѣнимымъ учебно-воспитательнымъ пособіемъ въ преподаваніи большинства предметовъ. Наконецъ, рядомъ съ умственною дисциплиной, ученикъ, выполняя основательно письменныя работы, пріобрѣтаетъ такіе умственные навыки и пріемы, какихъ не въ силахъ дать ему никакое теоретическое изложеніе предмета. Каждое изъ упомянутыхъ качествъ составляетъ общую цѣлость задачъ общеобразовательнаго курса. Намъ кажется, что выдѣленіе письменныхъ сочиненій исключительно на долю преподавателя словесности выходитъ изъ того же ложнаго взгляда, по которому недавно еще учитель чистописанія исключительно наблюдалъ за каллиграфіей, не обращая вниманія на правописаніе, а учитель грамматики точно также игнорировалъ все, относящееся къ искуству письма. Все общее образованіе должно представлять собою нераздѣльную цѣлость, единство въ разнообразіи, и орудіемъ такого единства прежде всего и могутъ, и должны быть письменныя ученическія упражненія по всѣмъ предметамъ гимназическаго курса.

Нерѣдко приходится еще слышать опасенія, что раннее писаніе сочиненій можетъ возбудить въ воспитанникѣ страсть преждевременнаго писательства, все равно, какъ *частыя* сочиненія могутъ вызвать въ немъ манію многописанія. Намъ кажется, что въ основѣ этого опасенія лежитъ недоразумѣніе. Возраженіе, что раннее писательство опасно, что оно ведетъ къ фразерству, къ резонерству и пр., имѣетъ смыслъ вовсе не противъ писанія сочиненій, а противъ

злоупотребленія ими. Дѣйствительно, можно злоупотреблять и сочиненіями. Но та манія, о которой мы сейчасъ упомянули, зависитъ вовсе не отъ количества сочиненій и не отъ времени, а отъ *качества* работы. Какъ изъ серьезнаго изученія, напримѣръ, отечественной литературы можно сдѣлать „увеселительную прогулку по цвѣтамъ россійской словесности", такъ и изъ серьезныхъ упражненій письменныхъ можно сдѣлать игривое и безполезное, а затѣмъ и вредное самоуслажденіе собственнымъ враньемъ, въ которомъ можетъ находить пищу болѣзненная и прихотливая мечтательность юношескаго воображенія, не рѣдко преждевременно и искуственно раздраженнаго чтеніемъ всякаго литературнаго балласта, въ родѣ произведеній Дюма́ и tutti quanti. Но здѣсь уже не упражненія виноваты...

Гораздо болѣе имѣетъ педагогическаго интереса другой вопросъ: *часто* или *рѣже* лучше давать сочиненія? Въ первомъ случаѣ выгода та, что ученики будутъ *много* упражняться, а гдѣ идетъ вопросъ о пріобрѣтеніи навыковъ и умѣнья, тамъ несомнѣнно имѣетъ большое значеніе и количество работы; но за то времени для обработки сочиненія будетъ не много. Во второмъ случаѣ, времени для сочиненій будетъ болѣе, но самихъ сочиненій будетъ меньше. Конечно, количественный недостатокъ письменныхъ работъ можетъ быть вознагражденъ качествомъ сочиненій, но все же и это неудобство. Вопросы эти, сколько мы знаемъ, часто служатъ предметомъ преканій на педагогическихъ совѣтахъ и рѣшаются далеко не вездѣ и не всегда одинаково.

Намъ кажется, что каждая изъ сторонъ имѣетъ нѣкоторыя основанія для своихъ взглядовъ, и обѣ не противорѣчатъ взаимно и не отрицаютъ другъ друга, если смотрѣть на дѣло съ дидактической точки зрѣнія. Мы полагаемъ, что въ низшихъ классахъ вообще должно быть, по возможности, *больше* сочиненій, такъ какъ здѣсь сочиненія и по формѣ, и по содержанію, не должны представлять особенныхъ трудностей и такъ какъ здѣсь особенно ученики должны пріучаться къ работамъ этого рода, для чего обыкновенно назначается и наибольшее число классовъ; многія изъ первыхъ сочиненій пишутся въ классахъ, въ видѣ экспромтовъ; наконецъ, предварительная подготовка сочиненія, разъясненіе предмета, отношеніе содержанія къ формѣ, разъясненіе пріемовъ писанія—все это дѣлается съ нарочитою подробностію, такъ что трудъ учениковъ значительно облегчается и не потребуетъ особенно долгаго времени на его выполненіе. Совсѣмъ иное дѣло сочиненія въ высшихъ классахъ. На первый планъ тамъ выступаетъ самодѣятельность уже сравнительно развившагося ученика. Положимъ, ученикъ, знакомый уже съ формами сочиненій, не

затруднится изложеніемъ, но за то тема представляетъ болѣе трудную задачу, разъясненіе ея со стороны учителя если и допускается, то развѣ въ существенномъ, труднѣйшемъ и въ общихъ чертахъ; вообще ученикъ предоставляется собственнымъ силамъ болѣе, чѣмъ въ младшихъ классахъ. Самая тема, для удовлетворительнаго развитія и обработки, здѣсь нерѣдко требуетъ подготовительныхъ работъ, чтенія, пособій и, во всякомъ, случаѣ обдумыванія, для чего нужно время; и на сколько полезны въ низшихъ классахъ *частыя* упражненія, на столько они могутъ быть вредны въ высшихъ, заставляя учениковъ дѣлать дѣло наскоро, не обдумавши по возможности строго и всесторонне предмета, не прочитавъ существенныхъ пособій на данную тему и не выработавъ яснаго и отчетливаго представленія о дѣлѣ. Даже въ среднихъ классахъ уже замѣчается въ ученикахъ потребность написать что-либо сравнительно посолиднѣе, какъ относительно объема, такъ и относительно обработки содержанія, и получивши возможность выполнить такой трудъ, ученики выполняютъ его съ охотой, а часто и съ успѣхомъ. Потребность въ бо́льшей самодѣятельности, въ бо́льшей серіозности письменныхъ работъ возникаетъ сама собою въ ученикахъ, вмѣстѣ съ бо́льшимъ умственнымъ развитіемъ, пріобрѣтеніемъ бо́льшаго запаса свѣденій и навыка свободно излагать свои мысли, и намъ кажется, что нѣтъ никакихъ основаній стѣснять эту естественную потребность, ибо въ противномъ случаѣ она откроетъ себѣ путь стороной: „гони природу въ дверь, она влетитъ въ окно“.

Вопросъ о времени, *когда* начинать давать дѣтямъ письменныя работы, дабы избѣжать вредной преждевременности, самъ собою разрѣшается, если мы будемъ смотрѣть на дѣло съ дидактической точки зрѣнія. Упражненія въ письменномъ выраженіи мыслей подчиняются одному принципу съ упражненіями устными. Но когда начинать требовать отъ дѣтей устной передачи того, что́ они изучаютъ или слушаютъ въ классѣ? Конечно, нужно сперва овладѣть орудіемъ, чтобъ употреблять его въ дѣло. Тогда, отвѣтимъ, когда эти работы будутъ *по силамъ* дѣтскому уму и могутъ быть выполнены *съ успѣхомъ*. Конечно, здѣсь нужна постепенность и въ содержаніи темъ, и въ пріемахъ обработки матеріала, и, главное, въ степени самодѣятельности ученика,—но это общія требованія всякаго обученія.

Въ настоящемъ случаѣ мы имѣемъ въ виду только тѣ письменныя упражненія, которыя извѣстны въ учебномъ мірѣ подъ именемъ „сочиненій“, и потому мы оставляемъ въ сторонѣ *элементарныя* письменныя работы, куда относятся: списываніе съ книги, диктанты,

изложенія въ готовой формѣ даннаго содержанія, разсказаннаго или выученнаго наизусть и т. под.

Переходя затѣмъ къ разсмотрѣнію вопроса объ ученическихъ сочиненіяхъ, для раздѣльности и порядка, мы сперва скажемъ: 1) о *видахъ* ихъ, при чемъ постараемся показать сущность и относительное достоинство каждаго изъ видовъ, затѣмъ 2) о *выборѣ темъ* для сочиненій, далѣе изложимъ 3) пріемы *задаванія* и *выполненія* письменныхъ работъ, присовокупивъ сюда 4) замѣтки объ *оцѣнкѣ* ученическихъ сочиненій, и наконецъ, 5) предложимъ нѣсколько практическихъ *совѣтовъ*, какъ регулировать это дѣло въ общемъ ходѣ школьнаго курса.

1) *Виды* письменныхъ ученическихъ работъ очень разнообразны. Въ этомъ отношеніи нѣмецкіе педагоги, вообще наклонные къ систематизаціи и дѣленіямъ, вдались въ крайность, такъ что количество видовъ письменныхъ работъ, перечисляемыхъ въ ихъ руководствахъ, велико до невыполнимости, и многіе изъ видовъ отличаются такою мелочностью и скрупулезностію, которая свидѣтельствуетъ только о преобладаніи чисто-формальныхъ задачъ дѣленія (далеко впрочемъ не безукоризненнаго) надъ дѣйствительными нуждами и потребностями самаго дѣла. Мы будемъ имѣть въ виду только главнѣйшіе изъ видовъ ученическихъ сочиненій.

Шмидъ дѣлитъ всѣ возможные виды ученическихъ письменныхъ работъ на *три* главные класса, соотвѣтственно возрастамъ и степенямъ развитія, черезъ которые проходятъ воспитанники гимназій. *Первый* и простѣйшій видъ сочиненій есть *воспроизведеніе даннаго содержанія* въ данной формѣ безъ всякаго существеннаго измѣненія; *второй* видъ—облеченіе *своего содержанія* въ данную форму и *третій* высшій видъ сочиненій—*самостоятельная, какъ по формѣ, такъ и по содержанію, обработка темы,* данной или самимъ ученикомъ взятой.

Нельзя не согласиться, что такое дѣленіе сочиненій, повидимому, представляетъ постепенность въ восхожденіи отъ легкаго къ труднѣйшему, и съ этой точки зрѣнія весьма непослѣдовательно поступаютъ тѣ педагоги, которые съ первыхъ же опытовъ начинаютъ давать темы для самостоятельной ихъ обработки. Но въ тоже время было бы не педагогично представлять предложенную градацію сочиненій, какъ неизмѣнный порядокъ, въ какомъ должны слѣдовать сочиненія одно за другимъ въ учебномъ гимназическомъ курсѣ, по классамъ, ибо каждая изъ указанныхъ формъ можетъ возвышаться по трудности, въ связи съ *содержаніемъ* работы. Такъ, *извлеченіе*, повидимому, представляетъ самый простой видъ письменной работы,

но иное дѣло сдѣлать извлеченіе изъ небольшаго разсказа, описанія, и совсѣмъ другое сдѣлать извлеченіе изъ какого-либо труда философскаго, для одного пониманія котораго требуется уже извѣстная развитость и напряженіе мысли. Такимъ образомъ одинъ и тотъ же видъ труда можетъ имѣть мѣсто и въ низшемъ, и въ высшемъ классѣ. Что касается до порядка въ задаваніи *самостоятельныхъ* работъ, имѣющихъ безспорно высшую важность, то здѣсь особенно необходимо наблюдать постепенность и соображаться съ психическимъ развитіемъ учениковъ. Общій ходъ постепеннаго развитія самостоятельной работы ума представляетъ три главныхъ момента, которые и должны быть приняты во вниманіе при задаваніи самостоятельныхъ письменныхъ работъ, именно: a) ознакомленіе съ предметомъ, чему отвѣчаетъ форма описаній, требующая внѣшней наблюдательности и вниманія, b) разложеніе сложныхъ явленій на элементы, сравненіе предметовъ и отысканіе между явленіями связи—богатое поле для темъ изъ физики и исторіи; на этой степени возможно уже критическое отношеніе къ различнымъ сужденіямъ и ихъ провѣрка и c) обобщеніе явленій, возведеніе ихъ къ общимъ нормамъ или законамъ—это область науки. Для общеобразовательнаго курса достаточно ограничиться двумя первыми моментами. Такъ какъ сочиненія, по нашему убѣжденію, должны быть даваемы по всѣмъ учебнымъ предметамъ, то понятно, что каждый наставникъ долженъ приспособить указанный порядокъ къ содержанію своего учебнаго предмета, изъ котораго и долженъ черпать матеріалъ для письменныхъ работъ *). Такъ, описаніе, какъ простѣйшій видъ сочиненій, одинаково можетъ быть задаваемо, какъ преподавателемъ словесности, такъ и преподавателемъ, напримѣръ, зоологіи, исторіи и т. д. Частные вопросы изъ содержанія каждой науки, ясно и отчетливо переданные и раскрытые, могутъ служить богатымъ источникомъ для письменныхъ работъ по каждому изъ предметовъ гимназическаго курса.

---

*) Мы рѣшительно не согласны съ мнѣніемъ нѣмецкихъ педагоговъ, которое раздѣляетъ и г. Скопинъ въ упомянутой выше его статьѣ, что предметомъ для ученическихъ сочиненій должны быть исключительно художественныя произведенія, и что сочиненія эти „должны ограничиться только кругомъ разсужденій о предметахъ идеальныхъ, по скольку они находятся выраженными въ произведеніяхъ словеснаго искуства“ (*Учитель* 1863 г. стр. 1016). Г. Скопинъ слишкомъ подчинился нѣмецкимъ руководствамъ и повторяетъ ихъ ошибки, какъ во взглядѣ на задачу ученическихъ сочиненій, такъ и въ дробленіи ихъ на виды и особенно въ скрупулезныхъ пріемахъ предварительныхъ объясненій задаваемыхъ темъ, причемъ онъ и для анализа даетъ только иностранные образцы. Такъ у него анализируются (по Дейнгардту, съ 20 (!) точекъ зрѣнія) «Германъ и Доротея» Гете, «Ивиковы журавли» Шиллера, «Битва съ драко-

Письменное воспроизведеніе или пересказъ на бумагѣ даннаго содержанія, представляетъ первую и простѣйшую форму ученическихъ письменныхъ работъ. Если съ первыхъ же поръ ученія въ дѣтяхъ развиваютъ навыкъ передавать своими словами, ясно и просто, все, усвоенное устно, то для письменнаго воспроизведенія такой передачи потребуется только простая *грамотность*. Такъ какъ въ этомъ случаѣ ученикъ не озабоченъ матеріаломъ, то понятно, что онъ можетъ всецѣло посвятить свое вниманіе исключительно-формальной обработкѣ сочиненія, что̀ для первыхъ опытовъ особенно важно. Педагогическое общее правило гласитъ: „по одной трудности за одинъ разъ.„ Единовременная обработка формы и содержанія не по силамъ начинающему; но если рѣчь его устная идетъ плавно, если представленіе о предметѣ у него ясно, если онъ самъ передаетъ разсказъ нѣсколько разъ и въ порядкѣ *), то понятно, что трудности дѣла значительно облегчаются. Разумѣется, при этомъ необходимо, чтобы содержаніе статьи или отрывка, передаваемаго ученикамъ, было по силамъ для нихъ и свободно укладывалось въ форму небольшаго упражненія.

Педагоги совѣтуютъ предварять этотъ родъ письменныхъ упражненій *катихизаціей*, расположенной по извѣстному плану, такъ чтобы вопросы, выдвигая на первый планъ главное и существенное, въ тоже время могли бы служить для учениковъ въ передачѣ разсказа точками отправленія, около которыхъ должны группироваться частныя мысли и подробности темы. Для первыхъ опытовъ въ этомъ родѣ сочиненій всего удобнѣе передача содержанія былинъ, небольшихъ

номъ» его же, отрывокъ изъ «Минны фонъ-Борнгольмъ» Лессинга (по Любену), «Кубокъ» Шиллера, «Юлій Цезарь» Шекспира и т. д., а для родныхъ писателей ни одного обработаннаго примѣра, только одни отрывочные намеки, хотя мы имѣемъ свой эпосъ народный и письменный, своихъ лириковъ и драматурговъ, имѣемъ Гоголя, Пушкина, Тургенева. Но мы уже сказали, что не ограничиваемъ письменныхъ работъ только изученіемъ изящныхъ произведеній и признаемъ одинаково полезнымъ для успѣха общаго развитія сдѣлать *описаніе* изъ естественной исторіи, написать характеристику лица и событія историческаго, какъ и дѣлать анализъ писателей классическихъ.

*) Подобная устная передача статей у нѣмецкихъ педагоговъ послѣдовательно ведется отъ первыхъ классовъ и оказываетъ самые благодѣтельные результаты. При чтеніи образцовыхъ писателей, нѣмецкіе педагоги обыкновенно различаютъ три вида чтенія—*курсорное*, бѣглое, четкое и раздѣльное, *статарное* или объяснительное, сопровождающееся пересказомъ и истолкованіемъ статьи, и *эстетическое*, гдѣ читающій вводится въ духъ и пониманіе художественной стороны авторовъ. Только совокупность всѣхъ трехъ моментовъ образуетъ полное пониманіе и усвоеніе всякаго образцоваго произведенія.

историческихъ разсказовъ, басенъ, балладъ, разсказовъ изъ собственной жизни. Въ случаѣ, если статья подходитъ къ цѣли по содержанію, но велика, ее можно разбить на двѣ-три части, но при этомъ слѣдуетъ наблюдать, чтобы потомъ въ представленіи ученика цѣлость разсказа была возстановлена.

Затѣмъ полагаютъ также полезнымъ, при упражненіяхъ этого рода, задавать иногда *переложенія* изъ монологической формы рѣчи, въ діалогическую, а изъ поэтической въ прозаическую. Намъ кажутся подобнаго рода задачи не педагогическими.

Несомнѣнно, что въ разговорной рѣчи не можетъ быть выдержана та послѣдовательность и логическая стройность въ мышленіи, которая должна стоять на первомъ планѣ въ упражненіяхъ подобнаго рода. Самая форма діалога принадлежитъ къ труднѣйшимъ; нужно много такта, искуства и умѣнья, чтобы вести разговоръ живо, умно и занимательно. Изо всей древности только одинъ геніальный Платонъ оставилъ намъ памятники такого искуства. Въ наше время оно стало достояніемъ исключительно драмматическихъ писателей, и требованіе отъ учениковъ упражненій такого рода нисколько не лучше старыхъ задачъ—написать *оду, сонетъ* и т. д. Да трудно найти и подходящій матеріалъ для такихъ работъ, развѣ учителю самому составлять образцы,—но кто же владѣетъ такимъ талантомъ? Діалогическая форма встарину, какъ извѣстно, играла важную роль въ нашихъ школахъ, гдѣ на публичныхъ испытаніяхъ „произносились“ диспуты и разговоры о разныхъ поучительныхъ предметахъ, теперь же это искуство стало внѣ школы, съ тѣхъ поръ, какъ послѣдняя отказалась отъ задачи приготовлять поэтовъ, ораторовъ и т. д., ограничившись образованіемъ только „человѣка.“

Что касается до *переложеній стиховъ въ прозу*, то этотъ родъ упражненій намъ кажется также не пригоднымъ. Прежде всего далеко не всѣ поэтическія произведенія богаты доступнымъ логическому анализу содержаніемъ; есть глубоко-художественныя созданія, отъ которыхъ вѣетъ обаяніемъ жизни, и заключающихъ въ себѣ глубокую *мысль*, но въ тоже время выраженную не ясно, намекомъ. Подобнаго рода стихотвореній множество въ христоматіяхъ;—что̀ будетъ, если ихъ придется *перелагать* въ прозу? Вспомнимъ, напримѣръ, хоть извѣстныя стихотворенія Пушкина: „Послѣдняя туча разсѣянной бури“ и „Для береговъ отчизны дальней“, такъ благоуханно-поэтически разъясненныя Бѣлинскимъ (если его восторженное описаніе ихъ можно назвать разъясненіемъ),—есть ли въ нихъ содержаніе, доступное прозаическому изложенію, которое передало бы художественный и жизненный глубокій смыслъ ихъ? Это первое. Далѣе, если и до-

пустимъ спеціальный выборъ пригодныхъ стихотвореній для этой цѣли, то могутъ ли они служить средствомъ для развитія логическихъ навыковъ мышленія, для выработки спокойной, ясной и отчетливой рѣчи, для логическаго расположенія мыслей и т. д.? Конечно, во всякомъ дѣльномъ стихотвореніи есть мысль, есть содержаніе, есть и логика; но эта мысль—живой, нерѣдко неуловимый образъ; это содержаніе—глубокое чувство, невольно проникающее въ нашу душу и безраздѣльно охватывающее сознаніе; эта логика не отвлеченная, формальная и разсудочная, но цѣлостность картины, единство впечатлѣнія, обаятельная, увлекающая и чарующая логика чувства, безраздѣльно отдающагося впечатлѣнію идеи. Всѣ эти черты дороги въ художественномъ созданіи и всѣ онѣ зажпво погребаются въ переложеніи, не имѣютъ мысли и теряютъ всякое значеніе для пріученія ученика къ грамотному, ясному и послѣдовательному изложенію ясно сознанныхъ понятій.

Наконецъ и то, что составляетъ обаяніе художественныхъ созданій, увлекающая прелесть стиха, то высокая и полная глубокаго смысла, то граціозная и полная игривости прелесть картинъ и поэтическихъ образовъ—все это безвозвратно изчезаетъ въ ученической передѣлкѣ. Мы съ убѣжденіемъ личнаго опыта говоримъ, что подобнаго рода переложенія представляютъ испытанное средство уничтожать въ дѣтяхъ зародышп эстетическаго чувства, способность искренно наслаждаться прекрасными художественными созданіями живаго поэтическаго слова. Это чувство необыкновенно нѣжно и тонко. Мы читали однажды ученическое переложеніе „Пророка“ Лермонтова и никогда не забудемъ того грустнаго впечатлѣнія, какое произвело на насъ это уродливое искаженіе поэтическаго созданія. При этомъ многія изъ образныхъ поэтическихъ выраженій просто *не переlагаемы*. Когда-то намъ назначили къ переложенію стихотворенія: „Гремитъ, благоговѣй, сынъ персти“, кажется, Дмитріева, и „Оду на смерть князя Мещерскаго“ Державина. Какъ теперь помню, я проспдѣлъ цѣлый вечеръ надъ задачей, какъ *прозаически* переложить поэтическое „Глаголъ временъ, металла звонъ“, и другое не менѣе поэтическое выраженіе. „Уже зубами смерть скрежещетъ“,—и все таки не могъ ничего сдѣлать. Это была нравственная пытка, убійственно-тяжелая, невыносимо скучная и одуряющая работа. Но предположимъ выборъ удачнѣе, стихотворенія болѣе художественныя и доступныя *передѣлкѣ*; во всякомъ случаѣ для ученика навсегда будетъ утрачена поэтическая прелесть стихотворенія, которое онъ долженъ грубо рвать на части, выворачивать на изнанку и по заказу приготовлять изъ благоуханнаго худо-

жественнаго созданія школьное схоластическое упражненіе. Какъ будто нѣтъ другаго матеріала для этой цѣли!

Совсѣмъ иное дѣло такъ-называемыя *извлеченія* или изложеніе общаго хода мыслей, порядка и развитія содержанія въ какомъ-нибудь словесномъ произведеніи; мы признаёмъ это упражненіе особенно полезнымъ. При передачѣ подробностей, ученикъ можетъ опустить изъ виду главное и существенное, можетъ увлечься мелочами, тогда какъ въ задачахъ подобнаго рода онъ долженъ обозрѣвать *весь* предметъ, наблюдать ходъ его развитія, порядокъ мыслей, расположеніе и взаимное ихъ отношеніе. Подобнаго рода задачи служатъ отличнымъ средствомъ дисциплинировать молодой умъ, незамѣтно пріучая его къ послѣдовательности, основательности и логической стройности въ расположеніи мыслей. Впрочемъ, по серіозности своей, этого рода упражненія наиболѣе приличны высшимъ классамъ, нежели начинающимъ, особенно когда отъ воспитанника требуется сдѣлать извлеченіе или общее изложеніе статьи обширной, или очень сложной въ отношеніи логической полноты и подробностей.

Мы рекомендовали бы этотъ родъ ученическихъ работъ особенно по исторіи. Намъ кажется весьма полезнымъ послѣ того, какъ пройденъ извѣстный періодъ, обозрѣть его въ сжатомъ и краткомъ очеркѣ, въ существенныхъ моментахъ и затѣмъ предложить ученикамъ воспроизвести этотъ общій обзоръ періода или даже событія, имѣющаго видное значеніе, причемъ выяснится и отношеніе явленій между собою, станетъ понятнымъ значеніе, покрайней мѣрѣ, главныхъ событій исторіи. Не споримъ, что задачи подобнаго рода довольно трудны, но эта трудность заставляетъ насъ только быть осторожными въ выборѣ темъ по силамъ и соотвѣтственно развитію ученика. Повторяютъ же ученики *устно* разсказы учителя, связываются же въ ихъ головѣ какъ-нибудь историческія событія (безъ чего они были бы безполезнымъ хламомъ),—вотъ точка, отъ которой должно идти и въ выборѣ темъ для общихъ изложеній. Пусть ученики, не мудрствуя лукаво, и не задаваясь широкими задачами, на первый разъ просто передадутъ письменно то, что́ они свободно отвѣчаютъ учителю устно, и что, слѣдовательно, уже существуетъ въ ихъ головѣ. Это будетъ тотъ же урокъ, только передаваемый не устно, а письменно, слѣдовательно, передаваемый съ бо́льшею внимательностію, съ бо́льшею степенью самостоятельности, что́ собственно и составляетъ педагогическое значеніе этихъ упражненій, которыя въ тоже время могутъ служить и орудіями болѣе прочнаго и основательнаго усвоенія предмета.

Въ наше время многіе преподаватели исторіи любятъ напирать на факты, объ одномъ только и заботятся, какъ бы набить голову

ученика массой историческихъ свѣденій и страшатся всего, что заставляетъ ученика думать, „философствовать.“ Но факты *сами по себѣ*, какъ извѣстно, смысла не имѣютъ не только научнаго, но и педагогическаго. Всякій фактъ тогда только можетъ вліять воспитательно на изучающаго его, когда послѣдній *поймет*ъ его. Для этого, конечно, не нужны глубокія философскія соображенія, но простой здравый смыслъ, руководимый и направляемый наставникомъ. Мы рѣшительно противъ исключительно фактическаго знанія. Изъ такого воспитанія выходятъ люди многознающіе, но не умѣющіе пользоваться знаніемъ, люди, въ которыхъ память преобладаетъ надъ разсудкомъ, и которые сами не могутъ рѣшить, для чего нужно то знаніе, которымъ они владѣютъ. Такое знаніе не изъ жизни и не для жизни, все множество свѣдѣній въ такихъ головахъ мирно покоится, какъ на кладбищѣ мертвые, не сообщаясь другъ съ другомъ, не служа жизни. Мы не можемъ признать такое знаніе развивающею и воспитывающею силой. Какъ организмъ нашъ живетъ только тѣмъ, что́ онъ ассимилируетъ въ свое существо, такъ и духъ развивается и живетъ только тѣмъ, что́ онъ усвояетъ и перерабатываетъ вполнѣ и сознательно; знаніе памяти—балластъ неудобоваримый. Боятся мысли, предохраняютъ юные умы отъ теорій, ревниво охраняютъ ихъ отъ „философіи,“ но на самомъ дѣлѣ здѣсь-то, въ этой искусственной охранѣ и лежитъ источникъ зла, легкомысленное увлеченіе всякими теоріями, даже самыми крайними. Искусственное и насильственно сдерживаемое естественное стремленіе молодой мысли къ обобщенію, неудовлетворяемое своевременно и нормально, съ жадностью удовлетворяется всѣмъ, что́ хотя нѣсколько можетъ наполнить пустоту мысли, подавляемой исключительно массой фактическаго знанія. А такъ какъ ученикъ не привыкъ и не научился *оцѣнивать* факты, разумно осмыслять ихъ, то понятно, что встрѣчая неизвѣстную ему „новую теорію,“ „смѣлую гипотезу,“ которыми наше время особенно богато, онъ бросается на это „новое“ очертя голову, и тогда не спасетъ его знаніе фактовъ, потому что факты можно различно и произвольно истолковывать, непріятные можно игнорировать, „оставить въ подозрѣніи,“ а солиднаго убѣжденія школа не дала, и мыслить самостоятельно не научила, значитъ опоры для самобытной критики нѣтъ. Читатели, надѣемся, извинятъ это маленькое наше отступленіе ради важности самаго дѣла.

Новый видъ письменныхъ работъ, въ которыхъ дается обработка даннаго содержанія, представляютъ такъ называемыя *амплификаціи*, то-есть, распространеніе данной темы, при помощи извѣстныхъ риторическихъ пріемовъ. Упражненіе это мало имѣетъ значенія, такъ какъ

оно представляетъ только фиктивную самостоятельность мысли. Въ старыхъ школахъ нашихъ amplificatio играла важную роль, и, вмѣстѣ съ „изобрѣтеніемъ“ (inventio), составляла родъ особаго искуства, завѣщаннаго школѣ еще отъ временъ средневѣковой схоластики *), причемъ, съ помощію готоваго ряда вопросовъ (quis, quid, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando и пр.) рѣшались всѣ умственные вопросы. Дѣло происходило такъ. Давалась тема, которую нужно было распространить. Для этого тема подводилась подъ упомянутые вопросы, причемъ требовалось, чтобы на каждый изъ нихъ былъ данъ отвѣтъ.

Такъ какъ подобный пріемъ, самъ по себѣ вполнѣ механическій, давалъ одни рубрики и слова, то естественно, что амплификація, особенно при отвлеченности темъ, вела только къ навыку разсуждать о томъ, чего не знаешь, судить обо всемъ, не справляясь съ дѣломъ, и заботиться болѣе о количествѣ словъ, чѣмъ о качествѣ идей. Это было вполнѣ словоупражненіе (Wortmacherei, Logomachia), а не средство для развитія мышленія. Привыкнувъ на такихъ упражненіяхъ исключительно заниматься словами, ученикъ, бойко и смѣло трактующій самые отвлеченные вопросы, обыкновенно пасовалъ тамъ, гдѣ требовалось простое наблюденіе, простое описаніе предмета **).

---

*) Основателемъ этого искусства считается схоластикъ Раймундъ Луллій (жившій въ XIII вѣкѣ), изобрѣтшій «ars magna,» освященную благословеніемъ папы (Іоанна XXI; самъ Луллій по смерти былъ причисленъ къ лику святыхъ) и одобренную 40 богословами того времени. «Ars magna,» въ основу которой легли категоріи Аристотеля, представляла собою чисто-механическое искусство рѣшать всевозможные вопросы посредствомъ особаго снаряда, такъ что каждый могъ разсуждать, благодаря этому искусству, о чемъ угодно и сколько угодно. Самый снарядъ состоялъ изъ нѣсколькихъ концентрическихъ круглыхъ плоскостей, на краяхъ которыхъ написаны были на большомъ кругу общіе главные «субъекты,» затѣмъ на другихъ — «предикаты,» далѣе—«отношенія» и т. д. Поворачивая круги въ различныхъ направленіяхъ, около одного центра, и подводя ихъ одинъ къ другому, каждый могъ получить самыя разнообразныя комбинаціи общихъ категорій, отношеній субъекта, предикатовъ и проч. Это искусство называлось также «ars universalis,» «ars inventiva,» «ars demonstrativa». Въ этомъ механическомъ искусствѣ, очевидно, и рѣчи не могло быть о методѣ изслѣдованія; но и наши «loci topica» носятъ тотъ же характеръ, такъ какъ, вмѣсто изслѣдованія предметовъ и вещей, они имѣютъ дѣло съ словами; multiplicatio verborum есть одинъ изъ видовъ этой работы.

**) Разсказываютъ, что когда-то одному изъ поступавшихъ въ Московскій университетъ воспитанниковъ семинаріи дано было описать Кремль. Экзаменовавшійся нашелъ такую тему слишкомъ трудной и просилъ дать что-нибудь *полегче*, и когда спросили его, что онъ считаетъ болѣе легкимъ, то получили отвѣтъ: «напримѣръ, доказать безсмертіе души, свободу воли»...

Эти остатки средневѣковаго „великаго искусства“ еще Бѣлинскій справедливо признавалъ величайшимъ зломъ и нравственною порчею молодыхъ умовъ.

Въ самомъ дѣлѣ, при такомъ отношеніи мышленія къ предметамъ знанія, дѣлается совершенно невозможнымъ искреннее убѣжденіе; всякій вопросъ до того обезличивается въ этой словесной обработкѣ и теряетъ жизненный характеръ, что ученикъ, принимаясь за рѣшеніе темы, совершенно не имѣетъ внутренняго расположенія искать истину, совершенно не заинтересованъ послѣднимъ результатомъ своихъ умственныхъ работъ; весь вопросъ въ томъ, какъ наполнить рубрики словами, а

„Вѣрить не вѣрить—ему все равно,
Лишь бы доказано было умно“.

А „умно“ вовсе не значитъ основательно, согласно съ истиной, это значитъ *хитро*, по всѣмъ правиламъ логическихъ пріемовъ, lege artis. Отсюда возникаетъ и то резонерство, которое такъ непріятно встрѣчать въ молодыхъ людяхъ и которое раздвояетъ нравственную цѣлость и непосредственность еще невыработавшихся юныхъ характеровъ. Итакъ, мы совѣтуемъ пользоваться амплификаціями съ крайнею осторожностію и вообще того мнѣнія, что упражненіе этого рода болѣе заключаютъ въ себѣ сторонъ опасныхъ, чѣмъ дѣйствительно полезныхъ.

Въ связи съ сказаннымъ упражненіемъ стоитъ и такъ называемое *иллюстрированіе общихъ мыслей примѣрами;* но въ этомъ упражненіи гораздо болѣе живыхъ элементовъ, а слѣдовательно, и воспитательное значеніе его гораздо выше. Здѣсь мысль не обращается въ игру словъ, а напротивъ, изъ общей и отвлеченной формы переходитъ въ конкретный фактъ. Особенно хороши для этой цѣли *пословицы*. Многія изъ пословицъ произошли изъ постоянно повторяющихся и всякому извѣстныхъ обыденныхъ явленій, такъ что здѣсь вся задача учителя въ томъ, чтобы *навести* мысль ученика на это сближеніе практическихъ истинъ народной мудрости съ жизнью. Разумѣется, если давать темы въ родѣ: „должно любить родителей,“ или „лѣность есть мать“ и проч., то въ результатѣ явятся дѣланные разсказцы съ моральнымъ выводомъ, пошлые и безжизненные; но такія истины, какъ „умъ хорошо, два лучше,“ или „съ міру по ниткѣ—голому рубашка,“ всегда могутъ найти себѣ живое оправданіе въ жизни, даже въ частномъ примѣненіи къ школьному быту.

Само собою разумѣется, что не для всѣхъ одинаково легко выполнить подобную задачу; для мальчика съ живымъ воображеніемъ эта задача будетъ не только по силамъ, но и доставитъ ему удо-

вольствіе; для ученика съ разсудочнымъ направленіемъ, склоннымъ болѣе къ логическому анализу понятій, такой трудъ будетъ не по душѣ, а пожалуй, и не по силамъ. Но значительнымъ облегченіемъ въ этомъ дѣлѣ можетъ служить подготовка къ нему посредствомъ чтенія подходящихъ разсказовъ и басень. Графъ Толстой, въ своей Ясно-полянской школѣ, оставилъ намъ прекрасные образцы въ этомъ родѣ, написанные подъ диктовку дѣтскихъ разсказовъ. Мы думаемъ, что, при правильномъ руководствѣ, упражненія этого рода могутъ имѣть прекрасное образовательное вліяніе на дѣтей, разумѣется, подъ условіемъ, чтобы не принуждать ихъ насильно писать подобныя упражненія, если они не придутся по душѣ и по силамъ учащимся,— но это уже дѣло руководителя письменныхъ работъ.

Конкретному развитію данной мысли противоположно *извлеченіе идеи* изъ данныхъ явленій, событія, разсказа, которое также можетъ служить темой для письменныхъ ученическихъ работъ. Упражненія этого рода особенно важны тѣмъ, что научаютъ учащихся всматриваться въ явленія жизни и оцѣнивать ихъ по той мысли, которая лежитъ въ ихъ основѣ. Конечно, для подобнаго рода выводовъ и обобщеній нужно имѣть уже довольно развитый смыслъ, но мы и рекомендуемъ эти задачи для старшихъ классовъ гимназій. Матеріаломъ для такихъ работъ могутъ быть, какъ художественныя произведенія (напримѣръ Гоголя „Ревизоръ,“ отдѣлы изъ „Мертвыхъ душъ“), такъ и историческія событія, ознаменованныя тѣмъ или другимъ вліяніемъ на современный и послѣдующій міръ. Для облегченія труда, необходимо учителю навести учащихся на мысль событія, или, по крайней мѣрѣ, отчетливо разъяснить ту цѣль и тотъ процессъ, которые составляютъ задачу и пріемы подобныхъ работъ.

Характеристики представляютъ одинъ изъ важнѣйшихъ видовъ ученическихъ сочиненій, на которыхъ, къ сожалѣнію, у насъ мало обращаютъ вниманія. Простѣйшую и первоначальную форму характеристики представляетъ *описаніе* предмета, которое представляетъ типическія и отличительныя его черты *). На этой степени характеристика является вполнѣ наглядною; въ дальнѣйшемъ своемъ развитіи характеристика имѣетъ задачей опредѣленіе вещи изъ ея основаній, лица—изъ принциповъ его дѣятельности или изъ началъ, руководящихъ его жизнью, историческаго событія—изъ идеи, лежащей въ его основѣ, и тѣхъ элементовъ, изъ которыхъ оно слагается;

*) Характеръ, отъ Χαράσσω—чертить, въ первоначальномъ смыслѣ значило именно очеркъ, описаніе отличительныхъ чертъ лица, вещи или явленія. Типомъ такихъ характеристикъ могутъ служить извѣстные «Χαρακτῆρες» Θеофраста.

характеристика литературныхъ типовъ и произведеній принадлежитъ къ послѣднему виду. Если въ задаваніи письменныхъ работъ этого рода сохранять должную послѣдовательность и постепенность въ переходѣ отъ простаго къ сложному, отъ легкаго къ трудному, то они могутъ имѣть прекрасное воспитательное вліяніе не только на интеллектуальное развитіе учащихся, но и на ихъ моральную организацію. Характеристики представляютъ богатый и свѣжій источникъ для развитія наблюдательности, умѣнья схватывать типическія черты въ предметѣ, проникать въ мотивы человѣческой дѣятельности и, наконецъ, вдумываться въ собственныя психическія состоянія. Одинъ изъ труднѣйшихъ видовъ характеристики представляютъ такъ называемыя *сравнительныя характеристики,* когда событія и лица, взаимно сопоставляемыя, сами себя опредѣляютъ въ анализѣ наблюдателя. Конечно, для учениковъ съ недостаткомъ наблюдательности и навыка къ обобщенію подобныя задачи могутъ показаться слишкомъ трудными, но, при раціональномъ элементарномъ обученіи, они представляютъ только высшую ступень того, что̀ учащіеся выполняли раньше и безъ особенныхъ усилій. Такъ-называемое *наглядное обученіе,* если имъ руководятъ правильно, съ первыхъ же поръ развиваетъ у дитяти наблюдательность, способность сравненія, сличенія предметовъ, умѣнье находить общіе (родовые) и частные (видовые) признаки предметовъ и т. д. При такомъ обученіи ученикъ, прежде чѣмъ начнетъ писать *описанія,* свободно уже умѣетъ описать всякую вещь, доступную наблюденію, сравнить ее съ другою, опредѣлить ея типическія, выдающіяся черты и т. д. Такимъ образомъ формальная возможность характеристикъ, являясь съ первыхъ же поръ обученія, крѣпнетъ съ годами и упражненіемъ, и въ высшихъ классахъ, когда изучена исторія и учащійся переходитъ къ изученію изящныхъ произведеній литературы родной и отечественной, ученикъ можетъ выполнить предлагаемыя работы успѣшно и безъ особенныхъ усилій.

Описанія, какъ мы замѣтили должны обратить на себя особенное вниманіе задающихъ письменныя работы учителей. Описаніе есть не что иное, какъ воспроизведеніе того, что̀ мы видѣли, слышали, восприняли отъ другихъ, сдѣланное въ извѣстномъ порядкѣ для раздѣльности представленій о предметѣ. Таковы описанія растеній, мѣстностей, событій, произведеній искусства, лицъ, городовъ, и т. п. Конечно, чтобы написать описаніе, нужно отчетливо и ясно представлять предметъ, а въ первыхъ опытахъ—даже наблюдать его въ моментъ составленія описанія. Учитель задаетъ, напримѣръ, описаніе лѣтняго вечера. Лѣтній вечеръ, конечно, знакомъ всякому, но чтобъ описать

его, необходимо нужно всмотрѣться въ рядъ явленій, его сопровождающій, въ характеристическія черты самаго вечера, словомъ, нужно *наблюдать* его, и было бы весьма странно, еслибъ учитель задалъ описаніе лѣтняго вечера зимой, а описаніе мятели—лѣтомъ, этимъ онъ лишилъ бы учениковъ возможности провѣрить и дополнить свои наблюденія надъ самымъ предметомъ. Не лишне для установки взгляда и для показанія пріемовъ, предварительно заданнаго описанія, прочесть нѣсколько образцовъ въ этомъ родѣ и сдѣлать имъ анализъ. Совѣтуютъ также давать для описаній заранѣе *программу* предполагаемой работы, которая служила бы готовою рамкой для труда. Конечно, предварительная программа значительно облегчитъ дѣло, и мы не отрицаемъ нѣкоторой пользы этого пріема, особенно въ первое время, но въ тоже время совѣтуемъ не всегда имъ пользоваться и обращаться съ нимъ крайне осторожно.

Дѣло въ томъ, что придерживаясь постоянно данной программы описанія, учащіеся легко могутъ обратить въ механическую работу самый трудъ описанія. Готовая программа освобождаетъ ученика отъ самостоятельнаго труда—найдти точку зрѣнія на предметъ, дать описанію извѣстное расположеніе и т. д., а между тѣмъ главная задача письменныхъ работъ есть именно возбужденіе самодѣятельности. Для избѣжанія такихъ неудобствъ полезно показать учащимся, что для описанія одного и того же предмета можетъ быть взято нѣсколько различныхъ точекъ зрѣнія, и разъяснить, что *порядокъ* описанія долженъ вытекать изъ самаго описываемаго явленія. Планъ, который дается ученикамъ для первыхъ опытовъ, долженъ играть туже роль, какую линіи играютъ въ первоначальномъ обученіи письму: онѣ нужны для того, чтобы далѣе сдѣлать ихъ ненужными.

Характеристики въ тѣсномъ смыслѣ могутъ имѣть своимъ предметомъ отдѣльныя личности (индивидуальности) и коллективныя (общества, сословія, народы), а также лица, событія и эпохи историческія, литературные типы, и наконецъ, цѣлыя изящныя произведенія или части ихъ. Собственно *характеръ* возможенъ только тамъ, гдѣ дѣятельность является сознательною и свободною. Разъяснить происхожденіе характера учащимся, особенно при отсутствіи психологіи въ учебномъ курсѣ, не легко, однако въ общихъ чертахъ возможно и существенно необходимо, потому что безъ этого литературные типы никогда не могутъ быть поняты въ глубинѣ и цѣлости живой дѣйствующей личности. Всякій характеръ слагается изъ двухъ элементовъ: природныхъ органическихъ предрасположеній и духовнаго элемента, вырабатываемаго самодѣятельностью, жизнью и тѣми вліяніями, въ силу которыхъ человѣкъ получаетъ развитіе. Оба эти эле-

мента, взаимно другъ на друга дѣйствуя и сопроникаясь, образуютъ одну нераздѣльную цѣлость, живую моральную единицу, *личность*, которая, съ постоянствомъ дѣйствуя въ извѣстномъ духѣ и направленіи, руководясь извѣстными принципами, переходитъ въ *характеръ*. Мы не можемъ здѣсь вдаваться въ разъясненіе, на сколько въ образованіи характера принимаютъ участіе стихіи внѣшней и внутренней жизни человѣка, замѣтимъ только, что характеръ, выражающій идею психофизической организаціи, переходитъ изъ области внутренней, психической жизни, въ область внѣшнихъ, наблюдаемыхъ чувствами явленій, и такимъ образомъ отражается въ рѣчи, поступкахъ, движеніяхъ, даже взглядахъ и звукахъ рѣчи человѣка. Такимъ образомъ *характеристика* представляетъ двѣ существенныя стороны: нужно уловить *идею* характера, его внутреннія основы и руководящія убѣжденія, словомъ, нужно показать *генесисъ* и *развитіе* характера (психическая послѣдовательность его) и затѣмъ нужно подмѣтить и уловить тѣ типическія *черты*, которыми характеръ проявляется *вовнѣ*, дѣлается фактомъ наблюденія и описанія, причемъ нужно схватить и группировать массу оттѣнковъ характера такъ, чтобы личность была вѣрна себѣ до мелочей и *сама себя* опредѣляла, какъ живой типъ. Таковы характеры Шекспира и нашего Гоголя. Изученіе этихъ характеровъ (а не сочиненіе ихъ) будетъ служить превосходною школой для развитія молодыхъ умовъ. Изучая языкъ и образцовыя формы этихъ созданій, учащійся въ тоже время пріобрѣтетъ навыкъ *анализа*, способность въ данномъ цѣломъ, чрезъ разложеніе его на элементы, находить основныя начала, и *синтеза*— изъ многоразличныхъ данныхъ чертъ составлять, воспроизводить цѣлую личность, типъ. Для первой задачи нужно, по прочтеніи всего сочиненія, опредѣлить избранный типъ, какъ цѣльный характеръ (напримѣръ, Чичикова), какъ основную идею, для второй— нужно собрать во едино разсѣянныя по всему сочиненію черты даннаго характера, сгруппировать ихъ около одной идеи и такимъ образомъ выработать живую цѣльную личность, въ которой форма отвѣчала бы ея внутреннему содержанію. Матеріалъ для характеристикъ могутъ давать всѣ художественныя произведенія устной и письменной поэзіи, но преимущественно удобны для этой цѣли произведенія эпическія, гдѣ описательный элементъ вообще преобладаетъ, и является въ простѣйшихъ формахъ для анализа. Характеры лицъ и дѣйствій въ драмѣ болѣе сложны и трудны, а въ лирикѣ они поглощаются субъективизмомъ настроеній и личныхъ впечатлѣній автора.

Эпическія произведенія чрезвычайно богаты типами. Изъ нихъ

типы народной поэзіи такъ просты по концепціи, доступны для анализа, что они представляютъ прекрасный матеріалъ для первыхъ опытовъ въ этомъ родѣ. Всѣ герои нашего былиннаго эпоса болѣе или менѣе могутъ служить предметами характеристикъ, прекрасные опыты которыхъ сдѣланы уже гг. Буслаевымъ, Аксаковымъ, Миллеромъ, Безсоновымъ и которые могутъ служить отличнымъ пособіемъ для учителя въ разъясненіи и обработкѣ образцовъ подобнаго рода темъ для учениковъ. Въ Германіи характеристики и описанія изъ пѣсенъ Нибелунговъ, Гудруны, „Германъ и Доротея“ столь всеобщи, что ихъ можно встрѣтить въ каждомъ сборникѣ темъ для сочиненій. Затѣмъ эпосъ греческій представляетъ также богатый источникъ для характеристикъ и типы Гомера справедливо служатъ предметомъ внимательнаго изученія во всѣхъ школахъ Европы. Сочиненія нашихъ—Пушкина, Гоголя, Грибоѣдова, Фонъ-Визина, Тургенева, Жуковскаго и пр., изобилуютъ такимъ роскошнымъ матеріаломъ для этой цѣли, что въ немъ не можетъ быть никогда недостатка, тѣмъ болѣе, что въ запасѣ есть еще Шиллеръ, Гете, Шекспиръ. Такимъ образомъ учитель имѣетъ полную возможность сдѣлать выборъ темы, вполнѣ отвѣчающій силамъ и степени развитія учениковъ, отъ самыхъ простѣйшихъ формъ эпическаго описанія до труднѣйшихъ драматическихъ характеристикъ Шекспира.

Другой источникъ темъ для характеристикъ представляетъ *исторія*, которую, разумѣется, здѣсь нельзя понимать въ смыслѣ учебника, или школьныхъ записокъ. Ливій, Тацитъ, Плутархъ, Карамзинъ, Соловьевъ, наконецъ наши лѣтописи (въ обработкѣ Соловьева) даютъ намъ живые типы и характеристики лицъ, событій, эпохъ, которые вполнѣ сто́ятъ всякаго изученія, и съ которыми необходимо быть знакомымъ каждому развитому человѣку (разумѣется, для такого знакомства достаточно ограничиться переводами). Въ одномъ „Цезарѣ“ Шекспира мы имѣемъ цѣлый рядъ историческихъ характеристикъ, очерченныхъ необыкновенно глубоко и типично. Только такое изученіе художественнаго произведенія, въ которомъ мы стараемся опредѣлить не только общую его *идею*, но и типы дѣйствующихъ *лицъ*, можетъ вести къ полному и отчетливому его пониманію.

Намъ остается еще сказать о *переводахъ* съ иностранныхъ языковъ на языкъ отечественный. Письменныя упражненія въ переводахъ особенно полезны въ стилистическомъ и логическомъ отношеніяхъ. Задача подобныхъ работъ состоитъ въ умѣньи ясно, послѣдовательно, по возможности ближе къ подлиннику, и въ тоже время чистымъ русскимъ языкомъ, перевести взятый отрывокъ или небольшую статью съ другаго языка. Трудность перевода увеличивается

съ различіемъ языковъ, взятыхъ для работы, но вмѣстѣ съ тѣмъ усиливается и образовательное значеніе перевода. Такимъ образомъ наилучшими и полезнѣйшими считаются переводы съ греческаго и латинскаго на родной языкъ. Самое различіе этихъ языковъ отъ нашего, особенности этимологіи, конструкціи, синтаксическихъ правилъ—все это вызываетъ особенное вниманіе учащихся и заставляетъ ихъ сравнивать свою и чужую рѣчь въ ихъ формахъ и такимъ образомъ та и другая усвоиваются сознательнѣе. Но, конечно, и переводы съ новыхъ языковъ, при правильномъ руководствѣ и постановкѣ, также могутъ быть весьма полезны. Къ упражненіямъ этого рода должно отнести и *переложенія* языка нашихъ лѣтописей на современный литературный языкъ. Этимъ упражненіямъ мы усвояемъ особенную важность, такъ какъ при подобномъ переложеніи учащійся входитъ въ духъ родной рѣчи, сравниваетъ различіе формъ отечественнаго языка въ различныя его эпохи; кромѣ того, при переложеніяхъ этихъ учитель имѣетъ возможность сообщить полезныя свѣдѣнія изъ исторіи роднаго языка, способствующія правильному уразумѣнію его современныхъ формъ. Но упражненія эти могутъ имѣть мѣсто только въ высшихъ классахъ гимназій.

Въ дополненіе къ сказанному о переводахъ съ иностранныхъ языковъ на русскій и переложеній съ старо-славянской рѣчи на современную, считаемъ не лишнимъ привести мнѣніе К. Шмида объ отношеніи письменныхъ упражненій къ изученію родной литературы *).

«Какъ ни полезны, говоритъ онъ, и ни многосодержательны матеріалы, представляемые классическими писателями древняго міра, все же главнымъ источникомъ для извлеченія темъ въ нашихъ школахъ должна быть признана отечественная литература. Побудительныхъ причинъ къ тому очень много. Для того, чтобы воспользоваться вполнѣ всѣми данными, представляемыми сочиненіями древнихъ, нужно основательно знать языки латинскій и греческій; но такія данныя встрѣчаются только въ высшихъ классахъ немногихъ гимназій, въ низшихъ же классахъ этихъ училищъ и во всѣхъ реальныхъ школахъ пришлось бы изучать классиковъ по переводамъ, причемъ значительная часть образовательныхъ плодовъ этого труда по необходимости была бы утрачена. Къ тому же задача педагога сдѣлать своихъ воспитанниковъ не только вообще образованными людьми, но образованными гражданами извѣстной національности: отечественная литература даетъ для этой цѣли все нужное. Каждая народность имѣетъ свой складъ мыслей и этому индивидуальному складу отвѣчаетъ такой же складъ выраженій; и тотъ и другой складывались вѣками, вмѣстѣ съ характеромъ народности, путемъ историческимъ, и служили и служатъ его выраженіемъ. Дѣло педагога сообщить своимъ воспитанникамъ духъ, геній ихъ народности, сродинть ихъ съ ея складомъ мыслей и типическими формами выраженія.»

*) Aufsätze in höheren Anstalten, K. A. *Schmid.*

Въ отечественныхъ памятникахъ древнѣйшей начальной поэзіи, говоритъ Шмидъ, мы находимъ простоту и величавость, которыя дѣлаютъ ихъ незамѣтными орудіями для выработки родной рѣчи.

«Нужно сознаться, что съ развитіемъ языкъ осложняется, теряетъ свою изобразительность, пластичность. Сила языка древнихъ предковъ такъ увлекательна, такъ прилипчива, что всегда тотчасъ можно узнать писателя, изучавшаго произведенія старины. *) Фактъ этотъ для насъ чрезвычайно важенъ: онъ прямо доказываетъ всю громадную пользу близкаго знакомства съ прозаическими и поэтическими произведеніями отечественной старины».

„Въ педагогическомъ отношеніи научить учениковъ почувствовать красоту живой, образной, мощной по здоровью и свѣжести народной рѣчи на столько же важно, на сколько изученіе лучшихъ трагедій классическихъ писателей". Темы изъ этого источника сродны воспитаннику, полны жизненнаго интереса, онѣ вводятъ его въ разумѣніе той жизни, которою живетъ народъ, тѣхъ стихій, изъ которыхъ слагается эта жизнь и гдѣ онъ можетъ найти величавыя проявленія народнаго духа. Рекомендуемъ руководителямъ письменныхъ работъ эти воззрѣнія извѣстнаго нѣмецкаго педагога, прекрасно выясняющія значеніе древнихъ памятниковъ народнаго творчества въ примѣненіи къ ученическимъ письменнымъ работамъ въ общеобразовательныхъ заведеніяхъ.

Мы указали *главнѣйшіе* изъ видовъ письменныхъ ученическихъ работъ, которыя, конечно, могутъ разнообразиться и видоизмѣняться, смотря по частнымъ условіямъ преподаванія въ томъ или другомъ классѣ, по степени развитія учениковъ и т. д. Мы высказали наше мнѣніе, что ученическія сочиненія ни въ какомъ случаѣ не должны составлять исключительно трудъ преподавателя словесности, но въ немъ должны принять участіе и другіе его товарищи; отсюда уже слѣдуетъ, что предметомъ сочиненій одинаково могутъ быть какъ, общіе, такъ и частные вопросы по каждой наукѣ, которые по этому трудно привести въ опредѣленныя формулы. Все это дѣло тогда только можетъ идти успѣшно и дать полезные результаты, когда оно будетъ предоставлено иниціативѣ самого заведенія. Затѣмъ обращаемся къ выбору темъ для ученическихъ сочиненій.

*) Для примѣра пластичности, ясной изобразительности и даже мѣстами поэтической пѣвучести родной рѣчи, воспитавшейся подъ вліяніемъ изученія нашихъ памятниковъ родной старины, мы укажемъ на труды В. И. Водовозова, разсказы котораго дѣти читаютъ съ величайшимъ удовольствіемъ и рѣчь котораго, отличаясь необыкновенной простотой и общедоступностью, блещетъ красками и чертами непосредственнаго народнаго творчества. Еслибы наши педагогическіе писатели слѣдовали этому прекрасному примѣру, то мы бы давно уже имѣли самобытную и роскошную педагогическую литературу, которой теперь мы имѣемъ лишь зачатки.

2) *Выборъ темъ* и предварительная *обработка* ихъ учителемъ въ классѣ давно уже обратили на себя справедливое вниманіе нѣмецкихъ педагоговъ, которые дали по этому предмету много солидныхъ руководствъ, множество сборниковъ темъ, у насъ же и это дѣло ведется кое-какъ. А между тѣмъ отъ выбора темы безспорно зависитъ, если не безусловно, то въ значительной степени, то или другое выполненіе письменныхъ работъ, слѣдовательно, почти весь успѣхъ дѣла. Небрежность и невниманіе въ этомъ отношеніи у насъ доходитъ до того, что часто темы для сочиненій повторяются изъ курса въ курсъ почти однѣ и тѣже, причемъ ученики обыкновенно „пользуются“ трудами своихъ предшественниковъ, что́ лишаетъ самый трудъ ихъ всякаго образовательнаго значенія.

Признавъ сочиненія дѣломъ *общимъ* для всей корпораціи наставниковъ заведенія, мы считаемъ и задаваніе, и выборъ также *общимъ* дѣломъ ихъ всѣхъ *). Недостаточно, по нашему мнѣнію, если каждый наставникъ, выбравъ по своему предмету тему, задаетъ ее, хотя бы съ вѣдома директора. Какъ бы ни былъ силенъ директоръ въ педагогіи, но онъ не можетъ замѣнить совѣта и компетентности цѣлой учащей коллегіи. Для правильнаго хода, дѣла намъ казалось бы полезнымъ: а) въ общемъ собраніи преподавателей, въ началѣ каждаго учебнаго года, сообща дѣлать годичное *распредѣленіе* письменныхъ работъ по классамъ и по предметамъ, затѣмъ б) каждый наставникъ обязанъ представить, по крайней мѣрѣ за полугодіе впередъ, *списокъ темъ* по своему предмету, предполагаемыхъ имъ къ задаванію и с) предложенные списки въ общемъ же собраніи *разсматриваются*, исправляются, дополняются и затѣмъ предлагаются къ исполненію.

*) Не можемъ не выразить сожалѣнія, что хотя гимназіи наши—заведенія *открытыя,* но дѣятельность ихъ для общества остается *закрытою;* мы не имѣемъ средствъ и источниковъ для того, чтобы съ нею познакомиться, кромѣ личнаго опыта, который не можетъ быть широкъ. Весьма желательно, чтобы наши гимназіи послѣдовали примѣру нѣмецкихъ, которыя ежегодно издаютъ подробные годовые отчеты о своей дѣятельности. Въ составъ такихъ отчетовъ обыкновенно входитъ: 1) очередная рѣчь преподавателя на актѣ, 2) извѣстіе о пройденномъ въ теченіи года, по классамъ и предметамъ, причемъ сообщаются и *темы для письменныхъ упражненій,* задававшіяся ученикамъ въ теченіе года, также по классамъ и предметамъ; 3) статистическія свѣденія и хроника заведенія; 4) начальственныя распоряженія; 5) экономическая часть, пожертвованія и пріобрѣтенія, состояніе библіотеки и кабинетовъ при гимназіи; 6) подробныя свѣденія о выпускныхъ и вновь принятыхъ ученикахъ и 7) порядокъ испытаній, на которыя приглашается публика. Въ Германіи каждая гимназія, издавая свой отчетъ, мѣняется имъ съ другими гимназіями, такъ что каждая изъ нихъ получаетъ ежегодно такихъ отчетовъ около 350 экземпляровъ. Такимъ образомъ и общество всегда можетъ имѣть вѣрныя

Такое взаимное соглашеніе всѣхъ наставниковъ, кромѣ того, что оно будетъ содѣйствовать улучшенію самыхъ темъ, а слѣдовательно, и самыхъ школьныхъ работъ, важно особенно въ томъ отношеніи, что даетъ возможность *соразмѣрить* общую массу работъ съ силами учениковъ. Должно поставить общимъ правиломъ, чтобъ учитель никогда не задавалъ письменныхъ работъ (классныхъ или домашнихъ), не справившись напередъ о требованіяхъ на этотъ счетъ другихъ учителей, чтобы сообразить по нимъ размѣръ собственныхъ своихъ требованій и количество времени, котораго потребуетъ ихъ выполненіе. Пренебреженіе этимъ правиломъ доказывало бы, что корпорація учителей слишкомъ мало уважаетъ, или мало понимаетъ все значеніе гармоническаго хода образованія учениковъ. Невнимательность одного преподавателя къ требованіямъ другаго можетъ даже показаться желаніемъ поднять свой авторитетъ въ глазахъ учениковъ выше авторитета другихъ преподавателей, но этого не должно быть среди правильно организованной учебной коллегіи. Наконецъ, не должно опускать изъ виду и того, что всѣ письменныя работы должны находиться въ постоянной и непрерывной *связи* и гармоніи съ общимъ ходомъ всего преподаванія, а такую связь можетъ утвердить и поддержать, конечно, только коллегія, при единодушномъ взаимодѣйствіи всѣхъ ея членовъ.

При общемъ обсужденіи задаваемыхъ темъ, нѣтъ сомнѣнія, и выборъ ихъ улучшится. Всегда найдется въ корпораціи человѣкъ, который знакомъ и съ отечественными, и съ иностранными трудами по этой части; тема отвлеченная, или пустая, безсодержательная всегда вызоветъ протестъ со стороны другихъ преподавателей.

свѣденія о ходѣ дѣлъ въ гимназіяхъ, и сами гимназіи, взаимно знакомясь другъ съ другомъ, представляютъ какъ-бы одну общую корпорацію, связанную единствомъ цѣли, преподаванія, духа, пріемовъ и проч. У насъ же не представляется возможности серьозно познакомиться съ ходомъ учебно-воспитательнаго дѣла въ заведеніи. Благодаря такой изолированности, наше учебное дѣло туго подвигается впередъ. Что выработано одною гимназіей, то неизвѣстно другой и, обсуждая одинъ и тотъ же вопросъ, каждая начинаетъ дѣло снова, не интересуясь опытами другихъ. Такимъ образомъ и въ вопросѣ объ ученическихъ сочиненіяхъ у насъ нѣтъ матеріала для опредѣленія того, какъ это дѣло ведется во *всѣхъ* русскихъ гимназіяхъ, личный же источникъ нашъ весьма скуденъ, онъ обнимаетъ всего три-четыре заведенія въ настоящемъ, да личный опытъ въ прошломъ. А между тѣмъ, если бы каждый учебно-воспитательный вопросъ рѣшался совокупными силами, сколько богатаго матеріала имѣла бы наша педагогія! Расходъ, употребленный на это дѣло, былъ бы вполнѣ производительнымъ; во всякомъ случаѣ его слѣдуетъ предпочесть тѣмъ торжественнымъ обѣдамъ и закускамъ, которыми и донынѣ еще имѣютъ обычай заканчивать учебный годъ многія изъ провинціальныхъ заведеній.

Особенное вниманіе должно быть обращено на выборъ темъ для *начинающихъ*, такъ какъ здѣсь образуются первые интеллектуальные навыки, съ которыми нерѣдко ученикъ остается на всю жизнь. Нужно больше *правды*, жизни, искренности и *непосредственнаго* знанія въ этихъ работахъ. Учитель, который задаетъ темы отвлеченныя, каковы: достоинства различныхъ добродѣтелей, обличенія пороковъ, избитыя истины моральныя,—страшно вредитъ даже нравственному развитію учениковъ; онъ заставляетъ ихъ лгать, пріучаетъ ихъ къ пустословію, къ болтовнѣ и резонерству, къ безплодному перемалыванію словъ и понятій, внѣ всякаго дѣйствительнаго содержанія и примѣненія общихъ истинъ къ жизни. Этимъ недостаткомъ страдаютъ и нѣмецкія школы, которыя, вообще говоря, наклонны къ резонирующей морали. Что, напримѣръ, ученикъ можетъ написать живое, искреннее, не фразы, а дѣло, на слѣдующія темы одной изъ кельнскихъ гимназій, данныхъ въ 1868 году: „Созерцаніе природы столько же возвышаетъ духъ человѣка, сколько и унижаетъ его“.—„Великое рождается изъ малаго“. „Изъ всѣхъ обязанностей самая дорогая и священная есть обязанность по отношенію къ государству.“—„Справедлива-ли мысль Вергиля: nulla salus in bello?“ — „На что́ нужно обращать вниманіе при выборѣ пути въ жизни?“ — „Пагубность злаго дѣла состоитъ въ томъ, что оно всегда рождаетъ зло,“ и т. д. Возможно ли отъ учащихся требовать отвѣта на такіе вопросы, рѣшить которые можетъ не всякій и взрослый, развившійся человѣкъ, испытавшій жизнь! Что́ такое это „созерцаніе природы?“ Какъ оно можетъ „возвышать“ и въ то же время „унижать“ человѣка? Конечно, при пособіи волшебныхъ: quis, quid, cur, quomodo, quando и пр., можно отвѣтить и не на такіе вопросы; рѣшали же при помощи ихъ въ средніе вѣка проблемы: „сущность духа (essentia) отлична ли отъ его существованія (existentia)?“ — „Есть ли добродѣтель добро, потому что она имѣетъ внутреннюю доброту, или она имѣетъ внутреннюю доброту, потому что она добро?“ — „Можетъ ли Богъ любить возможнаго, но не существующаго ангела, болѣе чѣмъ дѣйствительнаго?“ — „Можетъ ли въ одну и туже минуту, въ одной и той же физической точкѣ, существовать больше одного ангела?“ и т. д. Но вѣдь это́ слова ради словъ. Идя по этому пути, мысль человѣческая забралась въ такія безвыходныя трущобы, что нужны были цѣлые вѣка и могучія усилія великихъ умовъ, чтобы вывести ее на прямую дорогу. Всякая логомахія рождаетъ пустозвонство и ложь, а на молодую, развивающуюся натуру подобная работа дѣйствуетъ самымъ деморализующимъ образомъ. Ученикъ, который научился „доказы-

вать, *) „что должно любить родителей“, „что лѣность—мать пороковъ“, этотъ ученикъ навсегда уже утратилъ искреннее отношеніе къ этимъ истинамъ, для него онѣ навсегда потеряли живой свой смыслъ; ученикъ слышитъ ихъ и знаетъ, но онѣ уже не дѣйствуютъ на него реально, онѣ у него только *въ головѣ*. Ложь подобныхъ темъ заключается въ томъ, что онѣ научаютъ ученика говорить о томъ, чего не знаешь, писать о чувствахъ, которыхъ не испытывалъ, словомъ, дѣлаютъ изъ нихъ „сочинителей“ въ ноздревскомъ смыслѣ. Краснобайство такихъ людей можетъ удивить, но они ложь до мозга костей, отъ головы до ногъ; изъ такой школы выходятъ тѣ люди, про которыхъ пословица говоритъ, что они мягко стелютъ, только спать жестко, говорятъ хорошія слова, а дѣлаютъ дѣла плохія, люди, у которыхъ слово и дѣло въ вѣчномъ разладѣ. Изъ такой школы выходятъ тонкіе діалектики, безъ вѣры въ правду, безъ искреннихъ убѣжденій, космополиты, готовые примкнуть къ какому угодно лагерю, такъ какъ ихъ діалектика даетъ одинаковую возможность говорить *за* истину, какъ и *противъ* нея. Или является другой типъ—резонирующаго моралиста, вялаго, сухаго, мертвеннаго, а подъ часъ и разочарованнаго скептика. Нужно беречь юность отъ этой заразы и ревниво охранять правду жизни и искренность.

Пусть дѣти пишутъ и говорятъ только то, что̀ дѣйствительно знаютъ, что сами видѣли, что сами испытали: вотъ задача темъ для первыхъ опытовъ выполненія самостоятельныхъ письменныхъ работъ. Выборъ этихъ темъ, очевидно, долженъ стоять въ непосредственной связи съ обученіемъ и личнымъ опытомъ каждаго учащагося. Прекрасные опыты такого сближенія темъ съ классными занятіями можно найти въ трудахъ нашего почтеннаго педагога В. И. Водовозова, замѣчанія котораго въ этомъ отношеніи заслуживаютъ особеннаго вниманія нашихъ преподавателей. Вотъ, напримѣръ, нѣкоторыя изъ темъ для первыхъ письменныхъ ученическихъ работъ, въ связи съ изученіемъ его прекрасной „Книги для первоначальнаго чтенія“: „Показать, что дѣлается въ природѣ въ каждое время года“. „На что̀ нужны огонь, вода и воздухъ“. „Почему нужно и въ игрѣ, и въ дѣлѣ согласіе, и отъ чего его не бываетъ“? „Разкажи, чѣмъ, по-твоему, отличается человѣкъ правдивый?“ „Какая разница между скупымъ и бережливымъ?“ „Почему много зла дѣлаетъ себѣ тотъ, кто вѣритъ во всякія небылицы“? „Сравни зиму съ лѣтомъ.“ „На что

*) «Ars demonstrandi», искусство доказательствъ, въ старину считалось важнѣйшимъ дѣломъ въ сочиненіяхъ, его изучали по рѣчамъ древнихъ и по компендіямъ и доводили до возможности «доказывать» рѣшительно все, начиная съ темы «de utilitate Dei», и кончая простыми *описаніями* вещей.

нужны глаза и уши?“ и т. под. Каждое изъ этихъ предложеній такъ поставлено, что на него никакъ нельзя отвѣчать общими фразами, но нужно непремѣнно представить факты, наблюденія, опыты. Тѣже темы можно измѣнить такъ, что онѣ станутъ овлеченными, напримѣръ, четвертую можно дать въ такомъ видѣ: „правдивость есть лучшее изъ достоинствъ человѣка“, послѣднюю: „о значеніи внѣшнихъ чувствъ“, и тогда онѣ будутъ требовать фразерства; но въ томъ то и умѣнье дѣльнаго преподавателя, чтобы минуть, обойти эти камни преткновенія и ставить каждую тему на живую почву дѣйствительности Мы не приводимъ здѣсь образцовъ самыхъ темъ, потому что считаемъ это безполезнымъ; каждый учитель, если только онъ согласится съ справедливостію высказаннаго сейчасъ взгляда на дѣло, всегда можетъ самъ найти цѣлую массу темъ въ этомъ родѣ. Важно соглашеніе въ принципѣ и его то должна достигнуть всякая корпорація путемъ коллегіальнаго обсужденія столь труднаго и важнаго вопроса.

По крайней мѣрѣ, всѣ должны признать, что темы общаго характера, безсодержательныя, какъ испытанныя орудія пустословія а нравственной порчи учащихся, не должны быть терпимы. На первомъ планѣ должна стоять искренность и истинность работы. Худо, когда ученики становятся на ходули даже въ рѣчи, говорятъ слогомъ напыщеннымъ, искусственнымъ, „высокимъ“; „подлая рѣчь“, ближе къ дѣлу и къ жизни; но еще хуже, когда ученикъ обращается въ „сочинителя“ словъ и чувствъ.

Что касается внѣшней формы темы, то она должна быть *опредѣленна,* какъ по выраженію, такъ и по содержанію и объему; отсутствіе этихъ качествъ отразится на сочиненіи, которое также будетъ страдать темнотою, неопредѣленностію и безсвязностію. Тема должна быть составлена такъ отчетливо, чтобы въ умѣ пишущаго не могло произойти ни малѣйшаго недоразумѣнія. Всякая неопредѣленность въ этомъ случаѣ должна считаться дидактическою ошибкой. Такія темы обусловливаютъ и неопредѣленныя рѣшенія; въ сочиненіи безъ ясно поставленной мысли не можетъ быть единства, оно будетъ лишь безсвязнымъ накопленіемъ неясныхъ представленій, лишенныхъ связующей основы. Нужно, чтобъ основная мысль ясно и отчетливо выдавалась въ темѣ и служила дѣйствительнымъ центромъ задаваемаго сочиненія. Темы слишкомъ *объемистыя* по содержанію, какъ не соразмѣрныя съ временемъ для обработки ихъ, также вредны, потому что ученикъ не въ состояніи будетъ сладить съ дѣломъ вовремя, а неисполнительность въ своевременной подачѣ трудовъ, кромѣ того, что будетъ тяжестью лежать на учащихся, вреднаи въ моральномъ от-

ношеніи, обусловливая въ ученикахъ навыкъ затягивать работу. Если же накопится нѣсколько такихъ неоконченныхъ работъ, то въ концѣ концовъ ученикъ и совсѣмъ растеряется, чувствуя свое безсиліе поправить дѣло.

Тема, далѣе, должна быть *доступна* для всѣхъ. Тема не по силамъ никогда не можетъ быть выполнена удовлетворительно.

Еще замѣтимъ, что учитель, при выборѣ темъ, особенно долженъ остерегаться требовать отъ учениковъ выраженія различныхъ *чувствъ*. Не всѣ одинаково способны испытывать одни и тѣже душевныя движенія, и можетъ статься, что именно „заданное чувство“ и не было испытано ученикомъ, тогда придется ему „сочинять“ и чувства, что́ можетъ породить въ душѣ ученика глубокую неистинность и способность говорить о томъ, чего учащійся и не испытывалъ. Затѣмъ нельзя одобрить также и такихъ темъ, гдѣ учитель, что-называется, набивается на откровенность, вызываетъ ученика высказаться о его задушевныхъ мечтахъ. Если довѣріе есть результатъ свободнаго желанія, тогда оно служитъ основою самой прочной связи учащихся съ учителемъ, если же оно вызывается искусственно, то кромѣ того, что оно не будетъ искренно, оно будетъ профанировать и унижать самое чувство, свѣжестію котораго нужно дорожить. Еще одно замѣчаніе о задаваніи темъ. Лучше ли давать *одну* общую тему для всѣхъ учениковъ одного класса, или *нѣсколько* темъ, на выборъ? Мнѣнія по этому вопросу раздѣляются. Одни говорятъ противъ свободы въ выборѣ темъ, потому что она а) можетъ поставить ученика въ затрудненіе: онъ будетъ бросаться отъ одной темы къ другой и потеряетъ много времени, прежде чѣмъ сдѣлаетъ выборъ, и б) затрудняетъ учителя, которому, безъ сомнѣнія, легче читать сочиненія, написанныя на одну тему, чѣмъ на разныя. Другіе стоятъ за выборъ темъ учениками по желанію и ссылаются на то, что *одна* тема, при неравномѣрности развитія и наклонностей учениковъ, можетъ быть для однихъ легка, а для другихъ не по силамъ; къ этому присоединяется и то неудобство, что тема обязательная однимъ придется по душѣ, другимъ нѣтъ, и послѣдніе должны будутъ работать ex officio, противъ желанія, слѣдовательно, безъ охоты и даже, можетъ быть, съ отвращеніемъ. Свободный выборъ изъ многихъ данныхъ учителемъ темъ устраняетъ эти невыгоды. Что касается до удобствъ или неудобствъ учителя, исправляющаго ученическія сочиненія, то этотъ доводъ не имѣетъ силы тамъ, гдѣ идетъ вопросъ о педагогическомъ интересѣ и успѣхахъ всего заведенія. Гораздо бо̀льшаго вниманія заслуживаетъ мысль о колебаніи учащихся въ выборѣ изъ многихъ темъ одной и безполезной потерѣ времени, а также о разсѣянности

дѣятельныхъ силъ ученика, происходящихъ вслѣдствіе этого неудобства. Но намъ кажется, что и это неудобство устранимо.

Именно, пусть учитель, давшій нѣсколько темъ ученикамъ своего класса, поставитъ непремѣннымъ условіемъ, чтобы къ слѣдующему же уроку каждый изъ учениковъ непремѣнно сдѣлалъ выборъ темы для обработки, съ тѣмъ, чтобы затѣмъ каждый уже не имѣлъ права отказываться отъ свободно принятаго на себя труда *). Для этой цѣли каждый изъ воспитанниковъ долженъ своеручно, на общемъ листѣ, написать противъ своего имени избранную тему, такъ чтобы учитель могъ легко обозрѣть сдѣланный выборъ и, въ случаѣ нужды, сообщить кому нужно свои замѣчанія. Такимъ образомъ мы полагаемъ, что задавать нѣсколько темъ педагогичнѣе, чѣмъ задавать одну для всѣхъ. Для учениковъ же высшихъ классовъ, гдѣ характеръ и особенности умственнаго развитія учениковъ различаются сильнѣе и рѣзче, мы совѣтовали бы назначать даже такъ-называемыя *вольныя* темы, то-есть, избираемыя самими учениками, разумѣется, подъ руководствомъ учителя. Учитель можетъ въ этомъ случаѣ поступить такимъ образомъ: предупреждая заранѣе учениковъ о предполагаемомъ сочиненіи, учитель, сказавъ, что по обычаю имъ будутъ даны темы, предлагаетъ желающимъ самимъ избрать себѣ таковыя, но въ тоже время требуетъ, чтобы списокъ „вольныхъ“ темъ, вмѣстѣ съ именами избравшихъ, былъ представленъ къ извѣстному сроку на разсмотрѣніе учителя. Пересмотрѣвъ затѣмъ представленный списокъ темъ, исправивъ, измѣнивъ или опустивъ нѣкоторыя, смотря по дѣлу, учитель сдаетъ этотъ списокъ, вмѣстѣ съ своими темами, для выбора воспитанникамъ, которые затѣмъ окончательно избираютъ для письменной обработки тотъ или другой предметъ. Чѣмъ больше самостоятельности, тѣмъ воспитательнѣе дѣйствуетъ работа, а чѣмъ больше свободы въ выборѣ труда, тѣмъ больше расположенія и усердія къ его внимательному выполненію. Трудъ обязательный, принудительный, не по личному выбору и охотѣ, это тяжелый трудъ, неспособный быть орудіемъ для самообразованія и саморазвитія воспитанниковъ.

«Lust und Liebe zum Dinge
Machen Mühe und Arbeit geringe.»

3) Обращаясь затѣмъ къ предварительной обработкѣ темы, къ пріемамъ подготовки ея для выполненія, мы встрѣчаемся съ очень важнымъ вопросомъ о такъ называемыхъ *диспозиціяхъ*, то есть, съ вопросомъ о томъ,

*) Хотя вообще мы не одобряемъ педантическаго ригоризма, но желательно чтобы не было легкомысленной перемѣны темъ; разумѣется, всякая основательная причина должна быть уважена.

лезно или нѣтъ сообщать ученикамъ планъ расположенія содержанія и развитія данной темы, который долженъ служить для нихъ руководствомъ при письменной ея обработкѣ?

Мнѣнія здѣсь также раздѣляются. Одни, указывая на примѣры нѣмецкихъ гимназій, придаютъ диспозиціямъ важное значеніе, считаютъ ихъ наилучшимъ средствомъ для пріученія молодыхъ умовъ къ строгому порядку въ мысляхъ, къ правильному логическому процессу и рекомендуютъ ихъ для всѣхъ родовъ сочиненій. Другіе, напротивъ, въ данныхъ заранѣе планахъ сочиненія видятъ только средство для подавленія самостоятельности въ ученическихъ работахъ, находятъ ихъ стѣснительными для учащихся, даже отупляющими умъ и рѣшительно отрицаютъ пользу диспозицій. Конечно, есть доля правды на той и на другой сторонѣ, но оба мнѣнія представляютъ крайности.

Нѣмецкіе педагоги вообще стоятъ за диспозиціи и нѣкоторые доходятъ до того, что, задавая тему, диктуютъ и свой планъ, по которому ученики должны приготовлять работу. Такой пріемъ нельзя одобрить. Готовый планъ, Богъ-вѣсть откуда и какъ явившійся, ставитъ прежде всего ученика въ фальшивое и неестественное отношеніе къ темѣ: онъ долженъ во что-бы то ни стало отыскать въ предметѣ извѣстныя части, наполнить (хотя бы словами) данныя рубрики. Затѣмъ онъ сообщаетъ и самому сочиненію натянутость, искуственную правильность чисто-внѣшняго, полицейскаго, такъ сказать, характера. Обязанный непремѣнно втиснуть всѣ свои мысли въ извѣстную рамку, разставить ихъ „по ранжиру“, ученикъ стѣсненъ, и не можетъ вполнѣ отдаться мысли и искренно высказаться о дѣлѣ, его поглощаетъ забота—во что бы то ни стало наполнить всѣ углы данной формы (horror vacui). Такимъ образомъ всякая своеобразность мысли приносится въ жертву данной формулѣ. Если такой пріемъ будетъ прилагаться систематически, то ученики дѣйствительно навыкнутъ условной правильности и единообразію въ въ обработкѣ темъ, пріучатся логически располагать небольшой запасъ своихъ мыслей, но это могутъ быть очень аккуратные, исполнительные люди и въ тоже время тупые, лишенные всякой оригинальности и самодѣятельности умы. Нѣтъ спору, что результаты упоминаемой мѣры много обусловливаются и индивидуальностью учащихся: живая, но неустоявшаяся натура, такъ-сказать, разбросанная, по крайней мѣрѣ не сосредоточенная, съ пылкою фантазіей, сама по себѣ требуетъ руководства и нѣкотораго ограниченія, въ видахъ болѣе солидной организаціи мыслительнаго процесса; но бываютъ натуры, отъ природы склонныя къ порядку, скромныя, безъ

особенныхъ талантовъ и бѣдныя содержаніемъ,—для такихъ натуръ подобное ограниченіе будетъ просто пагубно, ибо оно окончательно забьетъ въ нихъ всякую энергію и сдѣлаетъ изъ нихъ единообразномыслящія машины, которыя уже, за тѣмъ, безъ готовыхъ формъ никуда не будутъ годиться и въ жизни. Ихъ вѣчно нужно будетъ водить на помочахъ.

Но есть и другія темныя стороны въ излишней привязанности къ диспозиціямъ. Учитель даетъ ученикамъ готовый планъ, онъ составляетъ его самъ, по своему идеалу. Но можетъ ли быть увѣренъ учитель, что его планъ есть наилучшій, что путь, начертываемый имъ, есть единственный, что никакого улучшенія въ его частяхъ не можетъ быть измѣнено къ лучшему, и что никто изъ учениковъ его не можетъ и не способенъ открыть другую, оригинальную точку зрѣнія? Такая увѣренность, если ее допустить, обличала бы въ педагогѣ педагогическое невѣжество; а если учитель такой самоувѣренности не имѣетъ, то какое же онъ имѣетъ право задерживать развитіе чужихъ дарованій и чужое лучшее замѣнять своимъ посредственнымъ?

Одинъ изъ нашихъ преподавателей русскаго языка, ѣздившій въ прошломъ году за границу и наблюдавшій это дѣло въ нѣмецкихъ гимназіяхъ, пишетъ: „Чтеніе ученическихъ тетрадокъ доказало мнѣ, что постоянные обязательные планы и отчасти пошлыя темы служатъ причиной большей правильности и послѣдовательности, но въ то же время тупости и отсутствія оригинальности въ ученикахъ. Я обращалъ вниманіе и на отмѣтки учителей; въ нѣкоторыхъ случаяхъ поражала меня странность оцѣнки: сочиненіе логичное, но тупое (sic) аттестовалось высшимъ балломъ (5), сочиненіе не менѣе послѣдовательное, но нѣсколько оригинальное и свободное,—балломъ 3“. Можетъ быть, извѣстная всему свѣту нѣмецкая пунктуальность и филистерство, если не вполнѣ обусловливаются, то въ значительной степени поддерживаются этимъ общепринятымъ пріемомъ школьныхъ работъ, регулируемыхъ съ постоянствомъ и настойчивостію, достойною лучшей участи. Впрочемъ, *тамъ* оно, можетъ быть, такъ и нужно, но нашимъ заведеніямъ нѣтъ основаній ставить нѣмецкій идеалъ послѣднею цѣлью школы.

Впрочемъ мы далеки отъ того, чтобъ отвергать необходимость руководства учителя, особенно на первыхъ порахъ, при письменныхъ работахъ. Мы положительно считаемъ обязанностію учителя требованіе—научить учениковъ *пріемамъ* письменныхъ работъ и руководить ихъ опытами; но мы не думаемъ, чтобы для этой цѣли могли

быть полезны готовые планы, диспозиціи, заранѣе придуманныя учителемъ и предлагаемыя ученикамъ къ исполненію.

Древніе риторы различали въ искуствѣ сочиненій три момента: a) *inventio,* b) *dispositio* и c) *elocutio*, то-есть, собираніе матеріаловъ, логическое расположеніе и риторическое изложеніе. Какъ ни старо это дѣленіе, но для раздѣльности представленій о дѣлѣ мы будемъ его держаться при изложеніи своего взгляда на предварительную обработку темы для ученическихъ сочиненій.

a) Учитель даетъ тему. Долженъ ли онъ этимъ и ограничиться, или обязанъ раскрыть ея содержаніе и даже указать источники для болѣе полнаго знакомства съ предметомъ? Намъ кажется, что учитель не имѣетъ права игнорировать и послѣднихъ двухъ требованій. Задавъ тему, учитель не объясняетъ сразу самъ, но предлагаетъ ученикамъ *самимъ* обдумать ее и высказаться на слѣдующій урокъ, какъ они понимаютъ данный вопросъ, какое имѣютъ представленіе о его содержаніи. Затѣмъ, выслушавъ ихъ объясненія, онъ опять не говоритъ самъ прямо, но катихизически, путемъ вопросовъ, исправляетъ мнѣнія ошибочныя и дополняетъ опущенное, вызывая самодѣятельность учениковъ въ открытіи этихъ дополнительныхъ разъясненій. Такая форма разъясненій темы имѣетъ много выгодъ. Вызывая самодѣятельность учениковъ, она дѣлаетъ возможнымъ всестороннее разсмотрѣніе предмета и главное, по своей отрывочности, лишаетъ учениковъ возможности дословно записать объясненіе (что́ тоже бываетъ, отъ чего иногда почти цѣлый классъ пишетъ одно и тоже о темѣ).

Что касается до чтенія на тему, до пользованія такъ-называемыми „источниками“ и пособіями, то желательно, чтобъ учители обратили на это особенное вниманіе. Неумѣнье пользоваться чтеніемъ при сочиненіяхъ ведетъ къ большимъ злоупотребленіямъ и часто сбиваетъ съ толку ученика. Мы не раздѣляемъ мнѣнія тѣхъ, кто совершенно отрицаетъ пользу и нужду въ чтеніи источниковъ для ученическихъ сочиненій; по этому мнѣнію, ученикъ долженъ все черпать изъ себя, точно паукъ, прядущій свою паутину. Опасности пользованія этимъ средствомъ вызываютъ *осторожность* въ пользованіи имъ, а не отрицаніе. Никакая тема не можетъ (да и не должна) быть разъяснена въ классѣ учителемъ вполнѣ, во всѣхъ своихъ подробностяхъ и частяхъ.

Чѣмъ развитѣе ученикъ, тѣмъ болѣе въ немъ потребности обработать тему полнѣе, всестороннѣе. Разумное чтеніе на данную тему служитъ прекраснымъ средствомъ, удовлетворящимъ этой потребности молодаго развивающагося ума. Это чтеніе должно быть по вы-

бору учителя, который обязанъ указать и пріемы чтенія. Не для списыванія, не для копированія и подражанія нужно это чтеніе, а для того, чтобы мысль ученика объ извѣстномъ предметѣ обогатилась содержаніемъ, чтобъ онъ узналъ, какъ другіе смотрятъ на дѣло, какъ приступаютъ къ обработкѣ его. Никогда не слѣдуетъ дѣлать выписокъ дословныхъ. Довольно, если прочтя книгу, ученикъ отмѣтитъ въ записной своей книжкѣ (которую непремѣнно рекомендуемъ имѣть каждому) главныя мысли о предметѣ и развѣ важнѣйшія частности. Записываются только выраженія особенно характерныя и по чему-либо замѣчательныя. Всего хуже, когда ученикъ безсовѣстно спишетъ тираду изъ книги, не обозначивъ цитаты, и не стыдится, затѣмъ, подписать свое имя, выдать чужое за свое. Такіе проступки должны быть строго преслѣдуемы. Это литературная кража. Эти списыватели—а имя имъ легіонъ—навсегда остаются въ зависимости отъ книжекъ, безъ которыхъ они ни на шагъ. Должно правиломъ поставить, чтобъ ученикъ, въ моментъ писанія сочиненія, никогда не имѣлъ передъ собою раскрытаго пособія, источника, руководства. Когда онъ садится писать, то въ головѣ его должно быть уже ясное и отчетливое представленіе не только о содержаніи, но и о формѣ сочиненія; плохъ тотъ писака, который „потѣетъ, портитъ и жжетъ бумагу,“ грызя перо, слово за словомъ насильственно вытягивая изъ бѣдной содержаніемъ головы рядъ понятій и словъ, мертвыхъ и ничѣмъ между собою не связанныхъ. Предварительное чтеніе тѣмъ именно и полезно, что, обогащая умъ пишущаго массою содержанія, оно даетъ ему просторъ, освобождаетъ его отъ тяжелаго труда *придумывать* и мозаически подбирать слова и мысли на данную тему. Сочиненіе не должно быть мозаическимъ трудомъ, искуствомъ *подбиранія* мыслей и выраженій, но естественнымъ процессомъ выраженія того, что́ уже сознательно развилось и выяснилось въ головѣ пишущаго, какъ по формѣ, такъ и по содержанію. Правда, нѣкоторые педагоги ограничиваютъ задачу письменныхъ ученическихъ работъ одною формальною стороной, навыкомъ *изложенія*, стилистикой. Но такой взглядъ вполнѣ одностороненъ. Развѣ можно научиться *излагать* мысли, не имѣя мыслей, научиться обработкѣ *формы*, не имѣя содержанія? Формальная и реальная задача должны идти нераздѣльно во всемъ процессѣ общаго образованія и наиболѣе тѣсно соединяться именно въ сочиненіяхъ, гдѣ одинаковую имѣютъ цѣнность, какъ изящная форма, такъ и разумное содержаніе. Нельзя писать *ясно*, не имѣя ясныхъ представленій о дѣлѣ, а кто отчетливо и правильно знаетъ дѣло и мыслитъ, тотъ ясно и правильно изложитъ и свою мысль.

Чѣмъ больше знанія, тѣмъ лучше. Но мы обращаемъ особенное вниманіе на связь чтенія съ ученическими письменными работами, потому что отсюда вытекаютъ важные педагогическіе результаты. Молодежь, если въ ней не подавлена естественная любознательность, вообще охотно читаетъ; чтеніе становится для многихъ страстью, вслѣдствіе которой ученики „зачитываются“ и даже жертвуютъ чтенію класснымъ дѣломъ. Такія явленія не рѣдки. Но при этомъ наиболѣе привлекательнымъ чтеніемъ для молодыхъ умовъ обыкновенно являются произведенія, возбудительно дѣйствующія на воображеніе.

Серіозное чтеніе рѣдко привлекаетъ учащихся, и если берутся книги солиднаго содержанія, то читаются онѣ слегка, поверхностно, безъ достаточнаго вниканія въ существо дѣла.

Если при этомъ чтеніе учениковъ будетъ лишено руководства, то изъ прекраснаго образовательнаго средства оно можетъ стать орудіемъ интеллектуальной деморализаціи, если можно такъ выразиться, средствомъ разслабленія и разсѣянности мысли, причемъ ученикъ теряетъ даже способность находить наслажденіе въ серіозномъ чтеніи и совершенно отвыкаетъ отъ сосредоточенной и напряженной дѣятельности, мышленія, направленнаго къ систематическому развитію понятій. Но регулировать внѣ-классное чтеніе вообще довольно трудно; нужны чрезвычайныя усилія, чтобъ услѣдить за основательнымъ выборомъ книгъ, и особенно сообщить чтенію серіозный характеръ. Въ этомъ отношеніи репродуктивныя работы, отчеты о прочитанномъ, особенно письменные, оказываютъ незамѣнимую помощь. Данная тема для письменной обработки и служитъ объединяющимъ центромъ для чтенія; при самомъ чтеніи ученикъ, заинтересованный обработкой взятаго вопроса, внимательно слѣдитъ за ходомъ и развитіемъ его у изучаемаго автора, онъ сравниваетъ различные взгляды на дѣло и такимъ образомъ естественно углубляется въ существо дѣла. Одинъ этотъ навыкъ—читать серіозно дастъ уже ученическимъ сочиненіямъ высокое воспитательное значеніе; но оно еще болѣе успливается при раціональной обработкѣ расположенія данной темы.

b) Логическое *расположеніе* (dispositio) сочиненія составляетъ одно изъ важнѣйшихъ достоинствъ письменныхъ ученическихъ трудовъ; но оно не должно быть *даннымъ* отвнѣ, предложеннымъ отъ учителя, а должно быть извлекаемо *самими учениками* изъ существа дѣла, *изъ содержанія* данной темы, только подъ руководствомъ учителя. Катихизація заданной темы, о которой мы уже говорили выше, имѣетъ цѣлью сдѣлать яснымъ представленіе о дѣлѣ, дать

всестороннее его обозрѣніе. Но это будетъ только сырой матеріалъ для обработки. Слѣдующая затѣмъ задача заключается въ томъ, чтобы данный матеріалъ привести *въ порядокъ*, изъ смѣшанной массы представленій образовать стройное единство. Порядокъ этотъ не можетъ быть *внѣшнимъ*, потому что тогда онъ будетъ произволенъ, случаенъ и можетъ не отвѣчать существу дѣла. Порядокъ развитія темы или планъ ея обработки, изложенія, лежитъ въ самой *темѣ*, во внутренней связи представленій, составляющихъ ея содержаніе. Задача учителя—руководить мыслію учениковъ такъ, чтобъ они *сами* доискались этой связи, *сами* нашли порядокъ и планъ своего труда. При такомъ пріемѣ совершенно удаляются всѣ неудобства, соединенныя съ *готовыми* планами, заранѣе составленными учителемъ, какъ бы они ни были хороши.

Въ нашемъ пріемѣ ученики не *присутствуютъ* только при изложеніи плана, не *воспринимаютъ* его пассивно, не *выслушиваютъ* чужую работу, но сами, силою личной умственной самодѣятельности, *создаютъ* себѣ диспозицію. Передъ ихъ глазами послѣдовательно и постепенно *возникаетъ* весь планъ въ цѣломъ и частяхъ, они наблюдаютъ этотъ актъ логическаго *генесиса* и, поправляя другъ друга, дружно доводятъ его сами до конца. Педагогическое значеніе такой работы очевидно. При этомъ нужно имѣть въ виду и сообщить ученикамъ, что всякій логическій планъ не есть что-либо безусловное, обязательное для всѣхъ; каждый предметъ можетъ быть разсматриваемъ съ различныхъ точекъ зрѣнія и въ различномъ порядкѣ *). Полезно для образца дать имъ и примѣръ такой обработки одной и той же темы, но расположенной по различнымъ планамъ. Такимъ образомъ мысль ученика уже не будетъ стѣснена обязательностію труда, а извѣстно, что только свободный трудъ и можетъ имѣть воспитательное вліяніе на человѣка. Конечно, учитель долженъ отчетливо объяснить воспитанникамъ общую форму изложенія, соотвѣтствующую данной темѣ; такъ напримѣръ, при характеристикахъ объяснить, что̀ называется характеромъ, какъ онъ образуется и изъ какихъ элементовъ возникаетъ, въ чемъ проявляется, какое имѣетъ значеніе въ жизни и пр.; для конкретности разъясненій, онъ можетъ прочесть хорошо избранный примѣръ характеристики, а за тѣмъ вся роль учителя—чисто

*) Даже въ такихъ предметахъ, какъ ариѳметика, представляющая *точные* выводы, педагоги совѣтуютъ избѣгать исключительнаго униформизма въ рѣшеніи задачъ и совѣтуютъ, по возможности, давать ученику просторъ въ своеобразномъ рѣшеніи даваемыхъ задачъ, которыя можно рѣшать разными пріемами. Постоянное повтореніе одного и того же пріема механизируетъ мысль и стѣсняетъ ея самодѣятельность.

руководительная, онъ только спрашиваетъ и легкими намеками наводитъ учениковъ на мысль, все же остальное выполняютъ сами ученики.

Нарушеніе этого правила будетъ всегда сопровождаться нарушеніемъ естественнаго хода развитія самодѣятельности въ ученикѣ. Кто привыкъ, чтобъ его водили на помочахъ, чтобы за него думали другіе и представляли ему только готовые результаты, тотъ никогда не будетъ мыслить и дѣйствовать смѣло, съ увѣренностью, свободно; находясь подъ постоянною умственною опекой, ученикъ отвыкаетъ самъ думать, теряетъ способность изобрѣтательности и начинаетъ бояться за каждый свой шагъ: жалки такіе результаты въ научномъ и пагубны они въ отношеніи нравственномъ.

Совѣтуютъ иногда также, задавая тему, требовать отъ учениковъ изготовленнаго ими письменнаго плана сочиненія, предварительно написанія его. Мѣра эта не безполезна, но хлопотлива и требуетъ времени; можно употреблять и ее, но только изрѣдка.

c) Что касается до *изложенія* (elocutio), то здѣсь на первомъ планѣ должна стоять *простота* и *естественность* рѣчи.

Уклоненіе отъ этого правила встрѣчается нерѣдко и иногда доходитъ до того, что устная и письменная рѣчь одного и того же ученика не имѣютъ между собою ничего общаго. Ученикъ говоритъ плавно, ясно, вразумительно, а въ письмѣ рѣчь его изобилуетъ фразами, натянута, высокопарна. Конечно, такія явленія въ значительной мѣрѣ обусловливаются характеромъ самыхъ темъ и способомъ ихъ разъясненія со стороны учителя, а также образцами, которыя предлагаются для подражанія; но во всякомъ случаѣ это такія явленія, противъ которыхъ непремѣнно нужно возставать и употреблять всѣ мѣры. Въ старину цвѣтистость рѣчи считалась достоинствомъ и всякій сочинитель старался уснастить свою рѣчь всевозможными тропами и фигурами; нынѣ всякая вычурная натянутость вполнѣ справедливо считается признакомъ безвкусія и истинное изящество полагается въ простотѣ. Затѣмъ, какъ мы уже сказали, ученикъ долженъ высказывать только дѣйствительно то, что онъ знаетъ и чувствуетъ; фразы, слова ради словъ, всякая ходульность,—все это должно положительно преслѣдовать въ сочиненіяхъ учениковъ.

Затѣмъ мы желали бы обратить вниманіе на вредное *многописаніе*, которымъ нерѣдко страдаютъ ученики. Не въ количествѣ, а въ качествѣ дѣло. Сочиненія чрезмѣрно-длинныя затрудняютъ прежде всего учениковъ, требуя отъ нихъ слишкомъ много времени, а затѣмъ и наставниковъ, при исправленіи такихъ работъ; длинота сочиненія чаще всего является на счетъ точности выраженія и логичности

мышленія, она сообщаетъ сочиненію водянистость и пріучаетъ къ безполезному пустословію.

Конечно, объемъ всякаго письменнаго труда обусловливается содержаніемъ темы, но мы уже высказались противъ темъ слишкомъ объемистыхъ, а здѣсь говоримъ противъ искусственной длинноты, основанной на пустомъ фразерствѣ.

Намъ кажется, что въ этомъ случаѣ полезно даже назначать ученикамъ maximum объема, чтобы рѣшительно положить предѣлъ вредному многописанію. Нужно раскрыть и показать ученикамъ, что сжатость, ясность и опредѣленность выраженій составляютъ высшее достоинство сочиненія, а въ случаѣ нарушенія этихъ требованій, фактически, при разборѣ на поданныхъ сочиненіяхъ показать, что можно сократить безполезныя длинноты въ сочиненіяхъ и что отъ этого сокращенія достоинство сочиненія выигрываетъ.

Для того, чтобы выработать въ ученикахъ навыкъ свободнаго изложенія, въ высшей степени важно какъ можно чаще упражнять ихъ въ этомъ искусствѣ въ классѣ, на легкихъ и небольшихъ темахъ, нарочно изготовляемыхъ съ этою цѣлію, непремѣнно въ связи съ классными занятіями. Слѣдовало бы вообще обратить вниманіе прежде всего на обработку устной рѣчи. Импровизаціи нашимъ школамъ не знакомы, отъ того и въ обществѣ рѣдко можно встрѣтить человѣка, говорящаго вполнѣ свободно, живо, естественно и увлекательно. Конечно, ораторомъ можетъ быть не всякій, хотя ораторство не врожденный талантъ, а пріобрѣтенный; но всякій можетъ научиться говорить ясно, отчетливо и свободно, и школа не выполнила бы одной изъ задачъ своихъ, еслибъ опустила изъ виду это важное въ жизни практическое умѣнье, которое тѣмъ большаго заслуживаетъ вниманія, что въ связи съ нимъ стоитъ успѣхъ и письменной рѣчи учениковъ. Всякое искусство требуетъ навыка и времени. Чѣмъ больше и чаще ученики будутъ упражняться въ рѣчи, тѣмъ легче, чище и свободнѣе будетъ рѣчь; а если при этомъ упражненія въ рѣчи будутъ сопровождаться логическимъ анализомъ, то подобныя упражненія, важныя практически, будутъ однимъ изъ сильнѣйшихъ средствъ и для общаго интеллектуальнаго развитія учащихся.

4) Мы должны сказать еще *объ оцѣнкѣ* и исправленіи письменныхъ ученическихъ работъ, что̀ также имѣетъ въ высшей степени важное учебно-воспитательное значеніе.

Исправленіе ученическихъ сочиненій составляетъ, какъ извѣстно, одну изъ тяжкихъ обязанностей учителя. Предположимъ, въ классѣ 40 учащихся, которые подаютъ въ годъ 10 сочиненій,—вѣдь это будетъ 400 экземпляровъ, которые надо прочесть со вниманіемъ, оцѣ-

нить, исправить, сдать ученикамъ. А если преподаватель преподаетъ въ двухъ, трехъ классахъ, то цифра сочиненій возрастаетъ до ужасающихъ размѣровъ. При добросовѣстномъ выполненіи труда, исправленіе ученическихъ сочиненій требуетъ очень много усердія, времени и заботъ со стороны учителя. Мы не къ тому это говоримъ, чтобъ оправдать небрежность учителя, слегка только пробѣгающаго ученическія сочиненія, но мы желали бы, чтобъ этотъ трудъ оцѣнивался, чтобъ на учителей не взваливали работы чрезмѣрной, не по силамъ, не по времени, не обязывали бы ихъ преподавать *многіе* предметы. Важность ученическихъ сочиненій такъ велика, что они стóятъ наибольшаго вниманія. Приводимъ здѣсь мнѣніе объ этомъ предметѣ г. Мюльмана, съ которымъ мы вполнѣ согласны.

«Учитель, жалующійся на трудности исправленія ученическихъ работъ (и оправдывающій тѣмъ свое къ нимъ невниманіе), вполнѣ обличаетъ себя, что онъ не понялъ своего преподавательскаго призванія. Если есть средство не только возбуждать въ ученикахъ стремленіе къ самодѣятельности, но вмѣстѣ съ тѣмъ вполнѣ проникать въ ихъ духовную жизнь и составлять себѣ вѣрное сужденіе о нихъ, то это средство именно заключается въ исправленіи ихъ работъ. Оно въ той же мѣрѣ, какъ и изустное преподаваніе, скрѣпляетъ нравственную связь учителя съ учениками. Прилежаніе, внимательность и хорошее поведеніе служатъ основаніемъ кредита, которымъ пользуются ученики у учителя; основательное приготовленіе къ урокамъ, дѣятельное участіе и вниманіе къ работамъ учениковъ, заявляемое старательнымъ ихъ исправленіемъ, служатъ основаніемъ кредита, который учителя имѣютъ у своихъ учениковъ. Оправдывать психологически это отношеніе было бы излишне для того учителя, который не только изучалъ, но и узналъ природу юношества, но и привыкъ смотрѣть и обращаться съ учениками не какъ съ существами, лишенными воли и слѣпо подлежащими его власти, но какъ съ мыслящими и нравственными существами».

Мы признаемъ эти общія замѣчанія глубоко-вѣрными и вполнѣ заслуживающими вниманія всякаго мыслящаго педагога, такъ какъ ими устанавливается правильный взглядъ на дѣло и истинное отношеніе къ нему учителей.

Въ частности, для уясненія требованій и задачъ правильной оцѣнки ученическихъ сочиненій, мы предложимъ еще нѣсколько практическихъ замѣчаній по этому вопросу.

а) Если отъ всякой оцѣнки ученическихъ работъ требуется *справедливость*, то особенно важно это требованіе относительно сочиненій. Мы не говоримъ здѣсь о намѣренной несправедливости, о сознательномъ желаніи унизить трудъ ученика,—такихъ явленій мы не знаемъ и не допускаемъ среди учителей; но возможны ошибки, возможны невѣрные взгляды самого учителя на дѣло, и ихъ то нужно съ осторожностью избѣгать. Такимъ образомъ, было бы несправедливо оцѣнивать

ученическія работы поодиночно, *безотносительно*, съ точки зрѣнія, такъ-сказать, идеальной. Нужно цѣнить трудъ ученика *сравнительно* съ трудами его товарищей; правильная оцѣнка должна быть постоянно относительнымъ итогомъ всей совокупности поданныхъ учениками работъ, ибо воображаемая безотносительная оцѣнка всегда будетъ произвольною. Этотъ относительный итогъ можно только тогда подвести съ полною справедливостію, когда всѣ работы исправляются, по возможности, *безъ перерыва*; только при этомъ условіи обнаружатся *относительныя* качества работъ. Всякая несправедливость въ этомъ отношеніи будетъ тяжело ложиться на учениковъ, которые еще слишкомъ слабы характеромъ, и вслѣдствіе оказанной имъ несправедливости, легко могутъ потерять, на время или навсегда, бодрость духа, а, можетъ быть, даже и вовсе деморализоваться. Здѣсь ясно выступаетъ нравственная связь, которая должна существовать между учителемъ и учениками. Здѣсь выступаетъ во всей силѣ значеніе требованія—относиться къ ученику не какъ къ предмету, который подлежитъ личному произволу, но какъ къ существу мыслящему и нравственно-чувствующему.

b) При оцѣнкѣ сочиненій, вообще должно избѣгать замѣчаній слишкомъ *строгихъ*. Не слѣдуетъ забывать, что въ сочиненіи ученикъ отдаетъ учителю самого себя, свои мысли и воззрѣнія, и что поэтому каждое рѣзкое замѣчаніе тяжело ложится на душу автора сочиненія.

Лучше щадить, чѣмъ оскорблять самолюбіе трудящихся, и тѣмъ давать ему дурной исходъ и направленіе. „Унижать молодыхъ людей изъ-за ошибокъ въ языкѣ, это—весьма дешевая метода, говоритъ Мюльманъ, но она не оказываетъ нравственнаго дѣйствія, а только принижаетъ и ожесточаетъ“.

c) Если вообще учитель долженъ избѣгать грубости, насмѣшекъ, ироническаго тона въ отношеніи къ ученикамъ, то особенно это должно соблюдать при критикѣ ученическихъ работъ. Намъ приходилось видѣть ученическія сочиненія съ такими отзывами учителей, которые ясно доказывали, что учитель смотрѣлъ на это дѣло, какъ на поле для увеселительныхъ упражненій въ остроуміи *).

Конечно, такое отношеніе къ дѣлу исключительно, но что оно возможно и, хотя въ смягченныхъ формахъ, повторяется иногда еще и теперь, это фактъ. А между тѣмъ такое отношеніе къ умственному труду, къ первымъ опытамъ мыслящихъ молодыхъ людей, прямо противонравственное, дѣйствуетъ на учениковъ убійственно.

*) Попадались невыразимо-грубые отзывы, въ родѣ: «Глупо и тупо». «Безсмысленно». «Чепуха». «Море пространное и великое и тамъ гадовъ нѣтъ числа». «Автору нужно бы дрова колоть, а не писать сочиненія» и т. под.

Я видалъ, какъ одни отъ этихъ обидъ плакали, а другіе здѣсь же, по полученіи сочиненія отъ учителя, рвали его на части и бросали ему клочки съ презрѣніемъ. Они, конечно, дѣлали проступокъ, за который и подвергались взысканію; но кто здѣсь виноватъ—это другой вопросъ.

d) Важнѣйшее изъ достоинствъ письменнаго труда, по нашему убѣжденію, это его *самостоятельность*, и потому она заслуживаетъ особеннаго поощренія, поддержки и вниманія со стороны учителя.

Самостоятельность и истинность труда, о которой мы выше говорили, должны стоять въ основѣ оцѣнки ученическихъ сочиненій.

Мы сказали уже, что учитель долженъ строго преслѣдовать всякую попытку выдать чужое за свое; было бы непростительною оплошностію учителя, если бы онъ позволилъ себѣ смотрѣть на это снисходительно, или допустилъ бы одурачить себя.

e) Что касается того, чему больше давать значеніе, формѣ или содержанію сочиненія, то несомнѣнно, что всякое исключительное преимущество той и другой стороны будетъ односторонникъ и даже вреднымъ для успѣха письменныхъ работъ.

Въ самомъ дѣлѣ, можетъ ли быть названо хорошимъ сочиненіе, гладенько и чистенько написанное, но совершенно пустое по содержанію; и на оборотъ, заслуживаетъ ли одобренія трудъ, представляющій много дѣльныхъ мыслей, но набросанныхъ безъ всякаго порядка, выраженныхъ небрежно? Конечно, чтобы писать о чемъ-либо, нужно *знать* предметъ, нужно владѣть матеріальною стороною задачи; но чтобы совладѣть съ этимъ матеріаломъ, нужна логика, нужна ясная рѣчь.

Кирпичи и камни еще не зданіе; но безъ матеріаловъ и самый искусный архитекторъ не создастъ храма. Нужно одинаково и то, и другое, и оцѣнивать оба нужно также равномѣрно. „Сочиненія, говоритъ Шмидъ, должны служить выраженіемъ достигнутой степени общаго образованія, такъ какъ въ нихъ, обработывая данный матеріалъ, ученикъ получаетъ возможность высказать весь запасъ своихъ фактическихъ познаній и свою способность логически мыслить“.

f) Слѣдуетъ обращать вниманіе, при оцѣнкѣ ученическихъ работъ, и на *акуратность* ихъ выполненія, то-есть требовать, чтобъ онѣ были переписаны чисто, ясно и четко. „Такое требованіе, говоритъ К. Шмидъ, основано на уваженіи, которое необходимо къ преподавателю со стороны учениковъ, и потому особенно, что чисто и четко переписанное сочиненіе свидѣтельствуетъ о старательности и прилежаніи воспитанника. Къ тому же воспитанникъ, съ любовью занимавшійся своимъ сочиненіемъ, невольно переноситъ эту любовь на

свой оконченный трудъ, на свое дѣтище и, конечно, постарается его прилично одѣть. Вотъ почему не безъ основанія утверждаютъ нѣкоторые, что между наружнымъ видомъ и внутреннимъ содержаніемъ есть извѣстнаго рода солидарность". Навыкъ выполнять работы аккуратно въ высшей степени важенъ, потому что онъ переносится впослѣдствіи и въ жизнь, отражается на выполненіи обязанностей; и наоборотъ, безпорядочность и небрежность работы отражается и на нравственномъ характерѣ человѣка.

g) Многіе изъ учителей обращаютъ особенное вниманіе на *усердіе* ученика (какъ иные цѣнятъ успѣхи „по благонравію"), и для нихъ сочиненіе большое, объемистое есть eo ipso лучшее, чѣмъ маленькое, хотя бы послѣднее и было выше по обработкѣ. Мы уже высказались противъ многописанія, которое считаемъ въ школѣ положительно вреднымъ. Приведенный же способъ сужденія о трудѣ по его величинѣ, а не по качеству, считаемъ педагогическимъ абсурдомъ, который можетъ дать въ результатѣ только то, что каждый ученикъ будетъ стараться изо всѣхъ силъ, по возможности, растянуть свое сочиненіе, распространить его и набить разсужденіями, хотя бы совершенно постороннимъ дѣлу, имѣя въ виду, что учитель, только взявъ въ руки увѣсистую тетрадь, сейчасъ замѣтитъ усердіе и предрѣшитъ дѣло въ ихъ пользу. Не въ количествѣ, а въ качествѣ сила; пусть пишутъ мало, но основательно: non multa, sed multum. *)

h) Учитель не оставляетъ ни одного труда не разсмотрѣннымъ, не оцѣненнымъ, ибо иначе самая работа теряетъ для учениковъ интересъ и не можетъ содѣйствовать улучшенію письменныхъ ученическихъ работъ. Усовершаться можно только сознавая свои ошибки, а если учитель ихъ не укажетъ, то одни и тѣже ошибки регулярно будутъ повторяться, сколько бы ученикъ ни писалъ сочиненій.

i) Разборъ и оцѣнку ученическихъ сочиненій учитель дѣлаетъ дома, но указанія и разъясненія замѣченныхъ недостатковъ необходимо дѣлать въ классѣ. Правда, для подробныхъ разборовъ всѣхъ сочиненій учителю, быть можетъ, не достанетъ времени; но въ такомъ случаѣ онъ долженъ не ограничиваться одними общими отмѣтками мѣстъ ошибочныхъ, но обязанъ здѣсь же сдѣлать и разъясненіе замѣченной ошибки, иначе замѣтки его въ тетрадяхъ, безъ клас-

*) Нѣкоторые изъ учителей вдаются впрочемъ въ другую крайность. Такъ мы знали педагога, который, сдѣлавъ общею нормою сочиненія полъ-листъ, когда приходилось ему получить сочиненіе, превышающее этотъ объемъ, безцеремонно отрывалъ отъ него положенный полъ-листъ, а остальное возвращалъ автору. Оно, конечно, вѣрность принципу — похвальное дѣло, но за чѣмъ же драть тетради? Вѣдь это значитъ обнаружить прямое неуваженіе къ умственному труду.

ныхъ разъясненій, будутъ для учениковъ гіероглифами, или не обратятъ на себя должнаго вниманія учениковъ. Хотя классная цензура ученическихъ сочиненій вообще потребуетъ не мало времени, но эту затрату времени должно считать вполнѣ производительною. Въ нѣмецкихъ гимназіяхъ рѣдко проходитъ урокъ безъ подобныхъ цензуръ, а нѣмецкихъ учителей вообще нельзя упрекнуть въ безполезной тратѣ времени, они очень аккуратны на этотъ счетъ; но здѣсь дѣйствуетъ просто сознаніе важности и пользы подобныхъ работъ *).

Возвращеніе сочиненій, при добросовѣстномъ ихъ исправленіи, требуетъ не мало времени. Нѣмецкіе учители, предпочитающіе общую выдачу сочиненій единовременно, обыкновенно при этомъ прочитываютъ имена учениковъ, удостоившихся особеннаго одобренія, за тѣмъ дѣлаютъ перечисленіе наиболѣе общихъ ошибокъ, требующихъ исправленія у большинства учениковъ и указываютъ частные выдающіеся промахи. При этомъ самъ собою представляется случай сказать и о предметѣ сочиненія, какъ онъ обработанъ у лучшихъ учениковъ, что̀ существенное опущено, или чѣмъ можно бы дополнить представленные труды. Такимъ образомъ заинтересовывается весь классъ и впечатлѣніе бываетъ гораздо сильнѣе, чѣмъ раздача сочиненій отдѣльная, одиночная.

k) Въ случаѣ, если ученику почему либо покажется замѣчаніе учителя или невразумительнымъ, или даже несправедливымъ, послѣдній не долженъ отказываться разъяснить недоумѣніе ученика и дать ему нужныя объясненія, разумѣется, внѣ класса, такъ какъ это дѣло частное. Если учитель откажется отъ подобныхъ разъясненій, то ученикъ можетъ счесть это признакомъ, что учитель самъ не правъ и такимъ образомъ ученикъ будетъ считать себя обиженнымъ несправедливостію учителя. Гораздо лучше не только убѣдить ученика въ справедливости сдѣланнаго замѣчанія, но и показать ему путь, какимъ образомъ исправить ошибку.

Что касается *сроковъ* подачи сочиненія, то, по нашему убѣжденію, ихъ необходимо строго держаться. Лучше позволить ученику, по уважительнымъ, разумѣется, причинамъ, писать одно сочиненіе въ *два* срока, нежели отложить его до подачи съ другимъ трудомъ. За

*) При существованіи классныхъ цензуръ, большинство учителей не дѣлаютъ подробныхъ замѣчаній на поляхъ, ограничиваясь только подчеркиваніемъ ошибокъ, или вопросительными и восклицательными знаками, если замѣчена странная мысль, фактическая ошибка или нелогичность мышленія. Всѣ отмѣченныя такимъ образомъ ошибки подробно разсматриваются въ классѣ.

двумя зайцами гоняться трудно. Ученикъ, у котораго на плечахъ *двѣ* письменныхъ работы, по неволѣ будетъ развлекаться и не обработаетъ основательно ни того, ни другаго труда. Но сроки вообще должны быть не слишкомъ кратки, въ низшихъ классахъ отъ 2-хъ до 3-хъ, а въ высшихъ отъ 3-хъ до 5-ти недѣль. Для переводовъ, само собою разумѣется, сроки должны быть меньше, чѣмъ для „сочиненій.“ Послѣ подачи каждаго сочиненія нужно давать дня два-три на отдыхъ ученикамъ. На каникулы вообще не слѣдуетъ давать *обязательныхъ* работъ, писать же сочиненія — особенно. Это время должно быть посвящено отдыху и *свободному* труду, по собственному выбору ученика, ибо только такой трудъ не стѣсняетъ и не тяготитъ.

Въ обычаѣ также задавать сочиненія на экзаменахъ. Но эти труды имѣютъ свои неудобства и не всегда достигаютъ цѣли*). Краткость срока, лихорадочная напряженность ученика, боязнь за неудачу, все это въ совокупности такъ волнуетъ и тревожитъ испытуемаго, что нерѣдки случаи, когда лучшіе ученики подавали плохіе экспромпты, вслѣдствіе чего здѣсь нужна крайняя осторожность. Оцѣнка экспромптовъ, само собою, должна быть сравнительно болѣе снисходительна.

Бо̀льшую часть сочиненій, конечно, должно давать на домъ, но полезно въ годъ одно или два сочиненія давать и въ классѣ, особенно это иногда необходимо бываетъ для опредѣленія подлинности труда. Въ случаѣ, если учитель замѣтитъ, что ученикъ *не самъ* приготовляетъ задаваемыя сочиненія, учитель долженъ подвергнуть его особому письменному испытанію, и во всякомъ случаѣ объявить ученикамъ, что всѣ „апокрифы“, какъ бы они хороши ни были, не будутъ имѣть при оцѣнкѣ никакого значенія, кромѣ свидѣтельства о недобросовѣстности того лица, которое рѣшится на столь предосудительный проступокъ.

Для исправности своевременной подачи сочиненій, послѣ каждаго срока, инспекторъ, или самъ наставникъ должны сдѣлать запись поданныхъ работъ, а отъ неподавшихъ потребовать разъясненія причинъ неисправности и принять мѣру къ удаленію ея.

*) Но что касается до *выпускныхъ* экзаменовъ, то нѣтъ сомнѣнія, что письменныя испытанія для нихъ не только вполнѣ пригодны, но должны имѣть *рѣшающее* значеніе, такъ какъ они должны «показать вообще степень умственнаго развитія экзаменующагося, его умѣнье выражать свои мысли опредѣленно, послѣдовательно, правильнымъ и соотвѣтственнымъ предмету языкомъ, съ совершеннымъ избѣжаніемъ такихъ ошибокъ, которыя свидѣтельствуютъ о малограмотности» (см. «Предложеніе г. министра народнаго просвѣщенія попечителямъ округовъ» въ *Журн. Мин. нар. просв.* за іюнь 1871 г. стр. 254).

Наконецъ, мы считаемъ существенно необходимымъ, чтобъ учитель приступалъ къ исправленію ученическихъ сочиненій, *немедленно* послѣ подачи ихъ. Это необходимо, вопервыхъ, для того, чтобъ онъ могъ разбирать въ классѣ тѣ изъ нихъ, которыя найдены будутъ полезными для этой цѣли и, во вторыхъ, чтобы наставникъ не удерживалъ у себя сочиненій чрезмѣрно долго (иногда даже до конца года). Опустивъ своевременное исправленіе сочиненій одного срока, учитель въ слѣдующій срокъ долженъ прочесть вдвое больше; а если такимъ образомъ онъ будетъ затягивать дѣло, то къ концу года у него явится такая громадная масса неисправленныхъ сочиненій, что о серьезномъ ихъ исправленіи нечего и думать *). Дѣло въ такихъ случаяхъ оканчивается обыкновенно тѣмъ, что учитель пробѣгаетъ кое-какъ, на скорую руку, сочиненія, выставляя почти на угадъ баллы, и затѣмъ сдаетъ ихъ „по принадлежности“. Само собою понятно, что ученики, въ теченіе года не получавшіе обратно исправленныхъ сочиненій, не могли узнать и ихъ недостатковъ, не могли позаботиться объ ихъ исправленіи, не могли пользоваться руководствомъ наставника, и все это изъ-за того, что учитель не выполнилъ своей обязанности въ свое время. Melius est providere, quam poenitere, лучше предвидѣть, чѣмъ послѣ безплодно сожалѣть.

С. Миропольскій.

---

*) Въ видахъ побужденія къ возможно добросовѣстному и усердному исправленію письменныхъ ученическихъ сочиненій по древнимъ и отечественному языкамъ, преподавателямъ сихъ предметовъ назначается по штатамъ, Высочайше утвержденнымъ 19 іюня сего года, особое даже вознагражденіе. Директорамъ и инспекторамъ гимназій нынѣ поручено особенно наблюдать за выполненіемъ этой важной обязанности: «ибо требовать отъ учениковъ работу и за тѣмъ небрежно къ ней относиться, значило бы не только быть равнодушнымъ къ ихъ успѣхамъ, но и подавать имъ весьма дурной примѣръ, оказывая вмѣстѣ съ тѣмъ весьма дурное вліяніе на нравственное ихъ настроеніе».

ЭЛЕМЕНТАРНАЯ АРИѲМЕТИКА.

ПРИГОТОВИТЕЛЬНЫЙ КУРСЪ.

(Окончаніе).

ОТДѢЛЪ ДЕВЯТЫЙ.

Изустныя задачи на числа отъ 60 до 72.

281) Въ сентябрѣ 30 дней, а въ октябрѣ 31 день; сколько будетъ учебныхъ дней въ эти два мѣсяца, если въ продолженіе ихъ было 4 праздника и 9 воскресеньевъ?

282) Путешественникъ въ два дня прошелъ 61 версту: при этомъ въ первый день онъ былъ въ дорогѣ 5 часовъ и проходилъ по 5 верстъ въ часъ, а во второй день 9 часовъ. Сколько верстъ онъ проходилъ каждый часъ во второй день?

*283) Смѣшанъ чай двухъ сортовъ: 14 фунтовъ по 3 рубля и 10 фунтовъ по 2 рубля за фунтъ. Сколько будетъ стоить весь смѣшанный чай?

*284) Купецъ смѣшалъ чай двухъ сортовъ: 14 фунтовъ по 3 рубля и 10 фунтовъ по 2 рубля за фунтъ. Каждый фунтъ смѣшаннаго чаю онъ продавалъ по два съ половиною рубля. Сколько онъ получилъ прибыли на весь товаръ?

285) Было нанято нѣсколько работниковъ: изъ нихъ трое работали по 4 дня, четверо по 5 дней и пятеро по 6 дней. Сколько придется заплатить всѣмъ имъ вмѣстѣ, если каждому работнику платили по рублю въ день?

286) У мастера былъ 1 пудъ 23 фунта мѣди; онъ сдѣлалъ изъ нея нѣсколько самоваровъ, при чемъ на каждый шло по 9 фунтовъ, а потомъ продавалъ ихъ по 8 рублей. Сколько онъ получилъ денегъ?

287) Два ученика имѣли вмѣстѣ 63 листа бумаги, при этомъ у одного было вдвое больше другаго. Сколько тетрадей можетъ сдѣлать каждый изъ нихъ, если на тетрадь идетъ по 7 листовъ?

288) Семь работниковъ были наняты на 9 дней; сколько имъ придется заплатить, если за 3 дня каждому платили по 2 рубля?

*289) Мальчикъ имѣлъ тетрадь въ 63 страницы, въ первый мѣсяцъ онъ исписалъ одну треть всей тетради, а во второй — одну девятую также всей тетради. Сколько страницъ онъ исписалъ?

*290) Богомолецъ хотѣлъ пройти въ 4 дня 63 версты; въ первый день онъ прошелъ седьмую часть всей дороги, а во второй двѣ девятыхъ. По скольку верстъ онъ долженъ проходить въ каждый изъ остальныхъ дней?

---

291) Для одного заведенія было куплено 16 фунтовъ свѣчъ по четыре на фунтъ; по прошествіи недѣли осталась только одна свѣча. Сколько сгорало каждый вечеръ?

292) Извощикъ купилъ 8 четвериковъ овса; изъ нихъ онъ отдалъ другому извощику 4 гарнца, а изъ остальнаго овса выдавалъ лошадямъ каждый день по 5 гарнцевъ. Во сколько времени выйдетъ у него весь овесъ?

293) Мастеръ, имѣя 2 фунта серебра, сдѣлалъ изъ него нѣсколько ложекъ, при чемъ на каждую шло по 4 лота; а потомъ продалъ ихъ по 3 рубля за ложку. Сколько онъ выручилъ денегъ?

294) Одна женщина имѣла 3 двугривенныхъ и 2 двухкопѣечника; она раздала всѣ эти деньги нѣсколькимъ бѣднымъ, по 2 копѣйки каждому. Сколько было бѣдныхъ?

295) Для артели рабочихъ было куплено 8 четвериковъ картофелю; сколько останется картофелю черезъ 3 недѣли, если каждый день выходитъ по 3 гарнца?

*296) На зиму было заготовлено 64 сажени дровъ березовыхъ и сосновыхъ: при томъ березовыхъ было больше сосновыхъ на 14 саженъ. Сколько было тѣхъ и другихъ?

*297) Часовыхъ дѣлъ мастеръ продавалъ часы и двѣ цѣпочки: золотую и серебряную; часы съ золотою цѣпочкою стоили 64 рубля, тѣже часы съ серебряною цѣпочкою 50 рублей, а обѣ цѣпочки вмѣстѣ 24 рубля. Сколько стоили часы?

298) Булочникъ, имѣя 1 пудъ 24 фунта муки, испекъ изъ нея нѣсколько куличей, вѣсомъ по 8 фунтовъ каждый, и продавалъ ихъ по полтора рубля. Сколько онъ получилъ денегъ?

---

299) Пять работниковъ могутъ сдѣлать нѣкоторую работу въ 13 дней; во сколько дней сдѣлаетъ такую же работу одинъ работникъ?

300) Требуется вымостить часть улицы, длиною въ 65 аршинъ; для этого нанято 2 работника: одинъ изъ нихъ можетъ вымостить въ день 6 аршинъ, а другой однимъ аршиномъ больше. Во сколько дней они вмѣстѣ окончатъ всю работу?

301) Купецъ, имѣя 65 рублей, пятую часть этихъ денегъ далъ въ долгъ сосѣду, а на остальныя деньги купилъ чаю по 2 рубля за фунтъ. Сколько фунтовъ онъ купилъ?

302) Кусокъ сукна въ 65 аршинъ проданъ тремъ покупателямъ: первый взялъ двѣ пятыхъ всего куска, второй 19 аршинъ, а третій остальное. Сколько аршинъ досталось третьему?

303) По Невѣ плывутъ двѣ барки на встрѣчу другъ другу: одна изъ Петербурга, другая изъ Шлиссельбурга; первая проходитъ въ часъ 5 верстъ, а другая 6 верстъ. Черезъ сколько часовъ онѣ встрѣтятся, если длина Невы 66 верстъ?

*304) Разнощикъ имѣлъ 66 плодовъ: яблоки составляли половину всего числа, апельсины — третью часть, а лимоны — остальное. Сколько у него было лимоновъ?

*305) Два работника оканчиваютъ нѣкоторую работу въ 33 дня; во сколько дней сдѣлаютъ такую же работу три работника?

306) Два мальчика имѣли вмѣстѣ 66 копѣекъ, при томъ первый имѣлъ шестью копѣйками больше втораго. Сколько тетрадей по 6 коп. можетъ купить каждый изъ нихъ?

307) Солдатъ получилъ на мѣсяцъ 1 пудъ 27 фунтовъ муки, а выходило у него каждый день по 2 фунта. Сколько онъ получилъ денегъ за остальную муку, если продалъ ее по 3 копѣйки за фунтъ?

308) Двое имѣютъ 67 рублей; при этомъ у перваго 8 пятирублевыхъ ассигнацій, а у втораго трехрублевыя. Сколько ассигнацій у втораго?

309) Путешественникъ былъ въ дорогѣ два дня: въ первый день онъ шелъ 8 часовъ и проходилъ въ часъ по 4 версты, а во второй день онъ шелъ часомъ меньше, но за то въ каждый часъ проходилъ одною верстою больше. Сколько верстъ онъ прошелъ всего?

310) Шапочникъ издержалъ на шапки четыре съ четвертью аршина сукна, при чемъ на каждую шло по 4 вершка. Сколько онъ получилъ денегъ за всѣ шапки, если продавалъ ихъ по 2 рубля?

311) Мальчикъ имѣлъ 68 копѣекъ: три четверти этихъ денегъ онъ издержалъ на покупку яблокъ по 30 копѣекъ десятокъ. Сколько онъ купилъ яблокъ?

312) Смѣшанъ чай двухъ сортовъ: 6 фунтовъ по 3 рубля за фунтъ и 25 фунтовъ по 2 рубля. Сколько будетъ стоить весь смѣшанный чай?

313) Для одного семейства было куплено сахару на 69 копѣекъ, по 23 копѣйки за фунтъ. Во сколько дней выйдетъ весь этотъ сахаръ, если каждый день выходитъ четверть фунта?

314) Крестьянинъ продаетъ лошадь, телѣгу и сани: за лошадь съ телѣгою онъ проситъ 69 рублей, за лошадь и сани — 60 рублей и наконецъ за телѣгу и сани — 29 рублей. Сколько стоитъ лошадь?

315) Смѣшана мука двухъ сортовъ: 5 фунтовъ перваго сорта, по 5 копѣекъ за фунтъ, и 11 фунтовъ втораго сорта. Сколько стоитъ фунтъ муки втораго сорта, если цѣна всей смѣси 69 копѣекъ.

316) Разнощикъ продалъ 14 лимоновъ, по 5 копѣекъ за каждый, а самъ покупалъ ихъ по 40 копѣекъ десятокъ. Сколько онъ получилъ прибыли?

317) Мальчикъ имѣлъ 4 пятналтынныхъ и гривенникъ; на эти деньги онъ купилъ 5 тетрадей, по 8 копѣекъ каждая, и грифельную доску. Сколько стоила доска?

318) Семь работниковъ сдѣлали нѣкоторую работу въ 10 дней; во сколько дней сдѣлаютъ такую же работу два работника?

319) Путешественникъ былъ въ дорогѣ 2 дня: въ первый день онъ ѣхалъ 3 часа, и проѣзжалъ по 12 верстъ въ часъ, а во второй день три съ половиною часа, и проѣзжалъ по 10 верстъ въ часъ. Сколько верстъ онъ проѣхалъ всего?

320) Кухарка, имѣя 71 копѣйку, купила на эти деньги 7 фунтовъ муки, по 7 копѣекъ за фунтъ, и 2 фунта говядины. Сколько стоитъ одинъ фунтъ говядины?

---

321) Нѣсколько мальчиковъ учились маршировать: сперва ихъ поставили въ 7 рядовъ, по 10 человѣкъ въ каждомъ, при этомъ остался одинъ лишній; тогда ихъ поставили въ 8 рядовъ, по 9 въ каждомъ, и одного не достало. Сколько было мальчиковъ?

322) Ученикамъ одного класса было роздано 6 дюжинъ стальныхъ перьевъ, по 4 пера каждому. Сколько учениковъ было въ классѣ?

323) Лавочникъ купилъ у крестьянки 4 бутылки сливокъ за 60 копѣекъ; а продавалъ ихъ по 18 копѣекъ за бутылку. Сколько онъ получилъ прибыли на все?

324) Нѣкто купилъ бумаги на 45 копѣекъ, по 15 копѣекъ за десть, и затѣмъ въ каждую недѣлю издерживалъ по 9 листовъ. Во сколько недѣль вышла у него вся бумага?

325) Изъ одного города въ полдень выѣхалъ курьеръ; проѣзжающій въ часъ по 12 верстъ; спустя два часа за нимъ былъ посланъ другой, проѣзжающій въ часъ по 16 верстъ. Какъ велико будетъ разстояніе между ними въ 6 часовъ вечера?

326) Рыбакъ поймалъ 72 окуня, и въ тотъ же день продалъ третью часть всего этого числа. Сколько онъ выручилъ денегъ, если за 3 окуня бралъ по 5 копѣекъ?

327) Для одного семейства было куплено 72 гарнца картофеля, при чемъ за каждые 3 четверика платили по рублю. Во сколько дней выйдетъ весь картофель, если въ день выходитъ на гривенникъ?

328) Смѣшана крупа двухъ сортовъ: 5 фунтовъ по 10 копѣекъ и 3 фунта по 7 копѣекъ за фунтъ; по чемъ слѣдуетъ продавать одинъ фунтъ смѣшанной муки, чтобы получить на все одну копѣйку прибыли?

*329) Разнощикъ имѣя 72 сливы, разложилъ ихъ въ 6 корзинокъ по ровну, и за тѣмъ продавалъ каждую корзинку по 60 копѣекъ. Сколько стоилъ десятокъ сливъ?

*330) Одинъ купецъ роздалъ нѣсколькимъ бѣднымъ 72 копѣйки, при чемъ каждый мущина получилъ по 5 копѣекъ, а каждая женщина по 7 копѣекъ. Сколько было всѣхъ бѣдныхъ?

Таблица умноженія. Ряды 6 и 7.

$7 \times 1 = 7.$	$8 \times 1 = 8.$
$7 \times 2 = 14.$	$8 \times 2 = 16.$
$7 \times 3 = 21.$	$8 \times 3 = 24.$
$7 \times 4 = 28.$	$8 \times 4 = 32.$
$7 \times 5 = 35.$	$8 \times 5 = 40.$
$7 \times 6 = 42.$	$8 \times 6 = 48.$
$7 \times 7 = 49.$	$8 \times 7 = 56.$
$7 \times 8 = 56.$	$8 \times 8 = 64.$
$7 \times 9 = 63.$	$8 \times 9 = 72.$

ОТДѢЛЪ ДЕСЯТЫЙ.

Письменныя задачи на умноженіе на число въ три цифры. *)

331) Торговецъ купилъ 100 пудовъ сахару по 8 рублей 35 коп. за пудъ, а продавалъ по 23 копѣйки за фунтъ. Сколько онъ получилъ прибыли на весь сахаръ?

*) Въ задачи этого отдѣла входятъ числа въ предѣлѣ до 100,000.

332) Въ хлѣбномъ магазинѣ заготовлено 100 кулей муки, каждый вѣсомъ по 9 пудовъ 16 фунтовъ; изъ этой муки 100 солдатъ получаютъ ежемѣсячно по 1 пуду 32 фунта на каждаго. Сколько останется муки черезъ 4 мѣсяца?

333) Книгопродавецъ напечаталъ 500 экземпляровъ одного сочиненія, при чемъ издержалъ на каждый экземпляръ по 52 копѣйки, а продалъ 400 экземпляровъ по 85 копѣекъ. Сколько онъ получилъ прибыли?

334) Пассажирскій поѣздъ проходитъ въ минуту 256 саженъ, а почтовый 335 саженъ. Который изъ поѣздовъ пройдетъ больше, и чѣмъ больше: пассажирскій въ 5 часовъ, или почтовый въ 3 часа 20 минутъ?

335) Для желѣзной дороги, длиною въ 136 верстъ, куплено 32,560 рельсовъ. Сколько штукъ понадобится еще купить, если на версту идетъ 348 рельсовъ?

336) Перчаточникъ купилъ 16 дюжинъ перчатокъ, по 13 рублей 20 копѣекъ за дюжину, а продавалъ каждую пару за 1 рубль 35 к. Сколько онъ получилъ прибыли на всѣ перчатки?

337) За 21,500 рублей продается имѣніе, содержащее въ себѣ 206 десятинъ удобной земли, 108 десятинъ лѣсу и домъ; десятина удобной земли стоитъ 39 рублей, а десятина лѣсу 45 рублей. Сколько стоитъ домъ?

338) Для постройки дороги было нанято 111 каменьщиковъ, съ платою по 5 рублей въ недѣлю, и 278 землекоповъ, съ платою по 4 рубля въ недѣлю. Сколько придется заплатить всѣмъ имъ вмѣстѣ за полгода?

339) Въ одномъ лексиконѣ на 198 страницахъ находится по 36 словъ на каждой, а въ другомъ на 217 страницахъ по 29 словъ. Въ которомъ лексиконѣ больше словъ и чѣмъ больше?

340) Нѣкто получаетъ въ мѣсяцъ 496 рублей, а издерживаетъ ежедневно по 12 рублей. Сколько денегъ онъ сбережетъ въ три года?

341) Въ бумажной лавкѣ было 145 ящиковъ стальныхъ перьевъ и 124 стопы бумаги, въ каждомъ ящикѣ находилось 12 дюжинъ перьевъ, а въ стопѣ 480 листовъ бумаги. Сколько стоилъ весь товаръ, если одно стальное перо и одинъ листъ бумаги стоятъ по копѣйкѣ?

342) За 12 дюжинъ серебряныхъ ложекъ было заплачено по 48 р. за дюжину, а проданы эти ложки по 4 рубля 75 копѣекъ за штуку. Сколько получено прибыли на все?

343) Въ арсеналѣ ядра были разложены въ кучахъ двухъ сор-

товъ: 168 кучъ по 204 ядра и 184 кучи по 252 ядра. Сколько было всего ядеръ?

344) Для переписки одного сочиненія было нанято три писца: первый занимался 105 дней, переписывая въ день по 23 страницы, второй — 107 дней, переписывая по 24 страницы, и третій — 109 дней, переписывая по 25 страницъ въ день. Сколько страницъ содержало все сочиненіе?

345) Нѣкто издерживаетъ ежедневно среднимъ числомъ по 9 руб., да кромѣ того сберегаетъ ежемѣсячно по 95 рублей. Сколько онъ получаетъ въ годъ?

346) Въ одномъ сраженіи дѣйствовало 128 пушекъ, при чемъ на каждую было заготовлено по 236 зарядовъ; во время сраженія изъ всѣхъ пушекъ было сдѣлано 7,598 выстрѣловъ. Сколько зарядовъ осталось?

347) Лодка съ гребцомъ на озерѣ можетъ проплыть въ часъ 4 версты 150 саженъ. Какое разстояніе проплыветъ эта лодка въ 3 часа по теченію Невы, если Нева течетъ со скоростью 26 саженъ въ минуту?

348) Помѣщикъ на полѣ въ 256 десятинъ посѣялъ овесъ по 13 четвериковъ на десятинѣ, а собралъ въ семь разъ больше посѣва; изъ собраннаго овса онъ продалъ 18,960 четвериковъ. Сколько овса у него осталось?

349) Пароходъ можетъ проплыть на озерѣ 12 верстъ въ часъ; какое разстояніе онъ проплыветъ въ 3 часа 15 мин. противъ теченія Невы, если Нева течетъ со скоростью 26 саженъ въ минуту?

350) Въ лавку куплена матерія двухъ сортовъ: 101 кусокъ перваго сорта, по 76 руб., въ кускѣ 42 аршина, и втораго сорта 176 кусковъ, по 36 руб., въ кускѣ 48 аршинъ. Сколько получено прибыли на всю матерію, если аршинъ перваго сорта продавали по 2 руб., а втораго — по рублю?

Общіе выводы.

1. Для того чтобы умножить какое нибудь число на 100, должно приписать къ нему съ правой стороны два нуля, такъ какъ при этомъ единицы его обращаются въ сотни, десятки въ тысячи, а сотни въ десятки тысячъ.

2. Для того чтобы умножить какое нибудь число на другое, состоящее изъ трехъ цифръ, подписываютъ множителя подъ множимымъ, такъ, чтобы единицы пришлись подъ единицами, десятки подъ десятками, и сотни подъ сотнями; потомъ умножаютъ множимое на

каждую цифру множителя, начиная съ единицъ; получаемыя при этомъ *частныя произведенія* подписываютъ такъ, чтобы первая цифра ихъ приходилась подъ тою цифрою множителя, на которую умножаютъ; наконецъ всѣ частныя произведенія складываютъ, и такимъ образомъ получаютъ *общее произведеніе.*

3. Если множитель оканчивается однимъ или двумя нулями, то умножаютъ только на *значущія* цифры множителя, и къ полученному произведенію прибавляютъ столько нулей, сколько ихъ было во множителѣ.

4. Если множитель имѣетъ нуль на мѣстѣ десятковъ, то умножаютъ только на единицы и сотни; при этомъ второе частное произведеніе подписывается такъ, чтобы единицы его пришлись подъ сотнями перваго частнаго произведенія.

5. Если множимое состоитъ изъ одной цифры, то подъ чертою прямо пишется общее произведеніе, сколько бы цифръ ни было во множителѣ.

6. Величина произведенія не измѣняется при перемѣнѣ порядка умноженія; такъ напримѣръ, умножая 144 на 125, или 125 на 144, мы получимъ одно и тоже число.

7. Всякое число, умноженное на нуль, даетъ въ произведеніи также нуль. При умноженіи на единицу число остается безъ измѣненія.

8. Для повѣрки умноженія должно сдѣлать его въ обратномъ порядкѣ, и если получится тоже произведеніе, какое получилось и до повѣрки, то умноженіе сдѣлано вѣрно. Напримѣръ:

$$\begin{array}{r} 9 \\ \times\ 368 \\ \hline 3312 \end{array} \quad \text{или} \quad \begin{array}{r} 368 \\ \times\ 9 \\ \hline 3312 \end{array}$$

ОТДѢЛЪ ОДИННАДЦАТЫЙ.

Изустныя задачи на числа отъ 72 до 84.

351) Въ лавкѣ былъ чай двухъ сортовъ: черный, по 2 руб. за фунтъ, и цвѣточный, по 3 руб. за фунтъ; весь же чай стоилъ 73 рубля. Сколько было фунтовъ цвѣточнаго чаю, если чернаго было полпуда?

352) Мальчикъ, имѣя одинъ листъ бумаги, купилъ еще 3 дести; изъ всей этой бумаги онъ сдѣлалъ 8 тетрадей, по 3 листа каждая,

а остальную бумагу издерживалъ по листу въ день. Черезъ сколько недѣль у него выйдетъ вся бумага?

353) Крестьянинъ покупалъ лошадь и сани; лошадь стоила 50 рублей, а сани двумя рублями меньше половины этого числа; при покупкѣ онъ далъ въ задатокъ 10 руб., а остальное обѣщалъ заплатить въ 3 мѣсяца поровну. Сколько онъ будетъ платить каждый мѣсяцъ?

354) Извощикъ купилъ 9 четвериковъ 2 гарнца овса; изъ него онъ отдалъ долгу 10 гарнцевъ, а изъ остальнаго выдавалъ каждой лошади въ день по 2 гарнца. Во сколько дней у него выйдетъ весь овесъ, если онъ имѣлъ пару лошадей?

355) Два домовладѣльца покупали на дровяномъ дворѣ дрова: одинъ взялъ 37 сажень сосновыхъ, по 2 руб. за сажень, а другой—24 сажени березовыхъ, по 3 руб. за сажень. Который заплатилъ больше, и чѣмъ именно?

356) Переплетчику было отдано въ переплетъ 74 книги: полсотни большихъ, а остальныя маленькія; за 2 большихъ книги, а также за 3 маленькихъ онъ бралъ по рублю. Сколько онъ получилъ за работу, если на матеріалъ издержалъ 18 рублей?

---

357) Работникъ занимался на фабрикѣ два съ половиною мѣсяца, при чемъ за два дня получалъ по рублю, исключая 13 праздниковъ; въ тоже время на пищу у него выходило по рублю въ 5 дней. Сколько денегъ у него осталось?

358) Служанку послали на рынокъ за покупками, и дали ей три двугривенныхъ и одинъ пятиалтынный. Сколько она принесетъ сдачи, если она купила 4 фунта говядины, по 13 коп. за фунтъ, 4 фунта хлѣба, по 3 коп. за фунтъ, и зелени на 9 копѣекъ?

359) Въ 15 часовъ можно пройти пѣшкомъ 75 верстъ; сколько верстъ можно проѣхать въ три съ половиною часа на пароходѣ, если ѣзда на пароходѣ въ 4 раза скорѣе?

360) Въ сентябрѣ было 25 уроковъ ариѳметики; одинъ ученикъ рѣшалъ въ каждый урокъ по 3 задачи, а другой по 4. Который изъ нихъ сдѣлалъ больше, и чѣмъ больше, если второй пропустилъ 7 уроковъ?

361) Воспитанники одного заведенія вышли на прогулку въ 5 часовъ вечера, а вернулись въ четверть седьмаго. Сколько верстъ они прошли, если въ 15 минутъ проходили одну версту?

362) Двумъ братьямъ вмѣстѣ 35 лѣтъ; кромѣ того извѣстно, что лѣта старшаго брата вмѣстѣ съ лѣтами отца составляютъ 75, а лѣта младшаго брата съ лѣтами отца—70. Сколько лѣтъ отцу?

363) Въ одномъ магазинѣ было куплено въ первый разъ 10 арш. чернаго сукна и 9 арш. синяго за 75 рублей, въ другой разъ — въ томъ же магазинѣ и по той же цѣнѣ — 7 арш. чернаго сукна и 9 арш. синяго за 66 рублей. Сколько стоилъ аршинъ каждаго сорта?

364) Урокъ русскаго языка продолжался часъ съ четвертью; двѣ пятыхъ этого времени пошло на чтеніе, одна треть на диктовку, а остальное время на объясненіе новаго урока. Сколько минутъ пошло на послѣднюю работу?

365) Въ продолженіе трехъ мѣсяцевъ: сентября, октября и ноября было 76 уроковъ ариѳметики; въ послѣдніе два мѣсяца поровну, а въ сентябрѣ двумя меньше. Сколько уроковъ было каждый мѣсяцъ?

366) Было нанято два работника: одинъ работалъ 4 дня и получалъ въ день по 19 коп., а другой 3 дня и получалъ по 25 копѣекъ. Который заработалъ больше, и чѣмъ больше?

367) Мальчикъ, имѣя 76 копѣекъ, три четверти этихъ денегъ издержалъ на покупку грушъ, по 30 коп. десятокъ. Сколько грушъ онъ купилъ?

368) Веревка, длиною въ 11 саженъ, разрѣзана на двѣ части; первая изъ нихъ длиною въ 27 футовъ; узнать длину второй части?

*369) Работникъ прожилъ у одного хозяина 11 недѣль, а у другаго два съ половиною мѣсяца. Насколько дней онъ прожилъ у перваго больше, чѣмъ у втораго?

*370) Путешественникъ былъ въ дорогѣ два дня: въ первый день въ 7 часовъ онъ проѣхалъ 11 миль, а во второй — въ 3 часа 66 верстъ. Во сколько разъ онъ ѣхалъ во второй день скорѣе перваго?

371) Сколько ударовъ сдѣлаютъ часы въ продолженіе половины сутокъ: съ часу до двѣнадцати часовъ?

372) Для одной квартиры заготовлено 6 сажень дровъ; во сколько недѣль выйдутъ эти дрова, если въ недѣлю сгараетъ по 3 вязанки, а изъ одной сажени выходитъ 12 вязанокъ?

*373) Мастеровой каждыя двѣ недѣли сберегаетъ по рублю. Сколько онъ сбережетъ въ полтора года, если въ году 52 недѣли?

*374) Купецъ заплатилъ 18 рублей за два мѣшка орѣховъ, вѣсомъ по одному пуду каждый, а продавалъ эти орѣхи по рублю за 3 фунта. Сколько онъ получилъ прибыли на весь товаръ, если пустые мѣшки вѣсили по одному фунту?

375) Въ трехъ классахъ было 79 учениковъ: въ первомъ и во

второмъ поровну, а въ третьемъ двумя меньше, чѣмъ во второмъ. Сколько было учениковъ въ каждомъ классѣ?

376) У двухъ купцовъ было вмѣстѣ 79 фунт. кофе, причемъ у перваго было однимъ фунтомъ больше; первый продалъ половину своего товара, а второй — двѣ трети. Сколько фунтовъ они продали вмѣстѣ?

---

377) У одного мальчика было 16 пятачковъ, а у другаго 5 пятиалтынныхъ. У котораго было больше, и чѣмъ больше?

378) У одного брата было 4 дюжины стальныхъ перьевъ, а у другаго двѣ трети этого числа; они смѣшали свои перья вмѣстѣ, и потомъ подѣлились поровну. Сколько стало у каждаго?

379) Солдатъ получилъ на февраль мѣсяцъ 2 пуда муки, а издерживалъ ежедневно по два съ половиною фунта. Сколько онъ получитъ денегъ за остальную муку, если въ февралѣ 28 дней, и если за фунтъ онъ взялъ по 3 копѣйки?

380) Мастеръ имѣлъ два съ половиною фунта серебра, и сдѣлалъ изъ него ложки, вѣсомъ по 4 лота каждая. Сколько онъ получилъ прибыли на всѣ эти ложки, если продавалъ ихъ по три съ половиною рубля, и если фунтъ серебра стоилъ 24 рубля?

*381) Поваръ купилъ два съ половиною фунта мелкой соли, по 4 коп. за фунтъ. На сколько дней достанетъ этой соли, если ежедневно выходитъ по 2 лота?

*382) Работникъ занимался два и двѣ трети мѣсяца, причемъ получалъ по рублю за два дня, а проживалъ по 12 рублей въ мѣсяцъ. Сколько денегъ онъ сберегъ?

383) У меня было 80 коп.; половину этихъ денегъ я употребилъ на покупку бумаги, четверть на покупку карандашей, и одну восьмую заплатилъ за проѣздъ въ дилижансѣ. Сколько денегъ у меня осталось?

---

384) На станціи было 3 тройки лошадей; сколько овса выходило на нихъ въ 3 дня, если на каждую лошадь выходило въ день по 3 гарнца?

385) Путешественникъ проѣхалъ въ 3 дня 81 версту, дѣлая въ часъ по 9 верстъ. По скольку часовъ въ день онъ находился въ дорогѣ?

386) Въ одномъ залѣ, по случаю концерта, были поставлены стулья въ 9 рядовъ, въ каждомъ по 9 стульевъ; во время концерта въ пер-

вомъ ряду оставалось одно пустое мѣсто, во второмъ — 2, въ третьемъ—3, и т. д. Сколько мѣстъ было занято?

387) Веревка въ 27 саженъ разрѣзана на двѣ части, такъ что одна изъ нихъ длиннѣе другой однимъ аршиномъ. Найти длину каждой части?

388) Нѣкто отправился въ дорогу, имѣя 82 рубля, а вернулся съ 12 рублями. Сколько дней онъ пробылъ въ дорогѣ, если издерживалъ ежедневно по 5 рублей?

*389) У хозяйки было 2 пуда 2 фунта муки; во сколько недѣль выйдетъ вся эта мука, если ежедневно выходитъ по 2 фунта?

*390) Сколько будетъ стоить содержаніе одной лошади въ продолженіе трехъ мѣсяцевъ, если на сѣно и овесъ выходитъ въ мѣсяцъ 15 руб., кучеру платится 10 руб. въ мѣсяцъ, и за конюшню 28 руб. въ годъ?

391) Чиновникъ получаетъ въ мѣсяцъ 83 руб. жалованья; изъ нихъ онъ издерживаетъ 19 руб. на извощиковъ, двумя рублями больше на столъ, и еще двумя рублями больше на квартиру. Сколько у него остается на остальные расходы?

392) Крестьянинъ имѣлъ 4 пятачка и нѣсколько трехкопѣечниковъ. Сколько у него было всѣхъ монетъ, если онъ имѣлъ всего 83 копѣйки?

---

393) Ученикамъ двухъ классовъ было раздано 7 дюжинъ стальныхъ перьевъ, по 2 пера каждому. Сколько учениковъ было въ каждомъ классѣ, если въ первомъ было вдвое больше втораго?

394) Работникъ прожилъ на мѣстѣ 12 недѣль, при чемъ за каждые 3 дня получалъ по рублю, не исключая и праздниковъ, а проживалъ по 2 рубля въ недѣлю. Сколько денегъ онъ сберегъ?

395) Тротуаръ, длиною въ 12 саженъ, вымощенъ плитами, длиною въ 2 фута. Сколько стоятъ всѣ эти плиты, если одна стоитъ полтора рубля?

396) Куплено три съ половиною дести бумаги, по 20 коп. за десть; изъ этой бумаги сдѣланы тетради, по 6 листовъ каждая. Сколько будетъ стоить одна тетрадь?

*397) Въ 1871 году въ первое полугодіе было 46 праздничныхъ дней, а во второе будетъ 38. Сколько праздничныхъ дней приходится на мѣсяцъ среднимъ числомъ?

*398) Изъ города отправленъ курьеръ, проѣзжающій по 12 верстъ въ часъ; черезъ часъ за нимъ отправленъ другой курьеръ, который долженъ догнать перваго черезъ 6 часовъ. По скольку верстъ въ часъ долженъ проѣзжать второй курьеръ?

399) Нѣкто получаетъ въ мѣсяцъ 84 рубля; третью часть этихъ денегъ онъ тратитъ на квартиру, четверть на столъ, и седьмую часть на прислугу. Сколько денегъ у него остается на другіе расходы?

400) Мальчикъ издержалъ на книги половину своихъ денегъ, на фрукты—одну четверть, а на остальныя деньги купилъ 3 тетради, по 7 коп. каждая. Сколько денегъ у него было?

Таблица умноженія. Рядъ восьмой.

$9 \times 1 = 9.$	$9 \times 6 = 54.$
$9 \times 2 = 18.$	$9 \times 7 = 63.$
$9 \times 3 = 27.$	$9 \times 8 = 72.$
$9 \times 4 = 36.$	$9 \times 9 = 81.$
$9 \times 5 = 45.$	$9 \times 10 = 90.$

ОТДѢЛЪ ДВѢНАДЦАТЫЙ.

Письменныя повторительныя задачи на сложеніе, вычитаніе и умноженіе.

401) Помѣщикъ имѣетъ три поля: первое въ 116 десятинъ, второе въ 12 разъ больше, и третье—двѣнадцатью десятинами больше втораго. Сколько всего земли у помѣщика?

402) Купецъ продалъ на ярмаркѣ въ первый день 16 кусковъ полотна, по 48 арш. въ каждомъ, а во второй день на 196 аршинъ меньше. Сколько онъ имѣлъ аршинъ полотна, если продалъ шестую часть своего товара?

403) Въ одномъ отрядѣ было 8,050 человѣкъ; изъ нихъ во время сраженія 98 человѣкъ было убито, и вчетверо больше ранено. Сколько человѣкъ было взято въ плѣнъ, если послѣ сраженія осталось въ отрядѣ 6,360 человѣкъ?

404) Въ библіотекѣ было 3 шкапа книгъ; въ первомъ было 1,105 книгъ, а во второмъ и третьемъ поровну, но меньше перваго. Когда же изъ перваго шкапа вынули 127 книгъ, то въ немъ осталось столько же, сколько во второмъ. Сколько было всѣхъ книгъ въ библіотекѣ?

405) Нѣкто купилъ дачу за 6,830 руб.; сдѣлавъ въ ней нѣкоторыя поправки, онъ продалъ ее за 9,500 рублей, и при этомъ получилъ 875 руб. прибыли. Сколько стоили поправки?

406) Торговецъ продалъ на ярмаркѣ 28 кусковъ чернаго сукна по 49 руб. за кусокъ, 23 куска синяго по 54 руб. и 19 кусковъ зе

ленаго по 63 руб. Сколько онъ получилъ при этомъ прибыли, если самъ заплатилъ за все сукно 3,000 рублей?

407) Въ бассейнъ проведено 4 трубы: черезъ первыя двѣ трубы вода вливается, черезъ послѣднія вытекаетъ; притомъ черезъ первую вливается въ минуту 28 ведеръ, черезъ вторую вдвое больше; черезъ третью вытекаетъ 42 ведра, черезъ четвертую втрое меньше. Сколько воды останется въ бассейнѣ, если всѣ трубы будутъ открыты 45 минутъ?

408) Нѣкто оставилъ наслѣдство въ 8,684 рубля, и завѣщалъ изъ него четыремъ сыновьямъ по 1,985 руб. каждому, а остальныя деньги на бѣдныхъ, каждому по 176 руб. Сколько было бѣдныхъ?

409) У казначея деньги лежали въ трехъ ящикахъ: въ первомъ 3,500 руб., а въ третьемъ на 245 руб. меньше втораго; когда же изъ перваго переложили во второй 275 руб., то въ нихъ стало поровну. Сколько было всего денегъ?

410) Нѣкто имѣлъ домъ и помѣстье; съ дому онъ получаетъ ежегодно 1,008 руб., а съ имѣнія въ три раза больше; изъ этихъ денегъ онъ проживаетъ въ мѣсяцъ по 120 руб., да кромѣ того уплачиваетъ ежегодно полторы тысячи рублей долгу. Сколько денегъ у него остается въ годъ?

411) Торговецъ купилъ на ярмаркѣ за 1,268 рублей — 6 цибиковъ чаю, каждый вѣсомъ по 98 фунтовъ; одну половину купленнаго чаю онъ продалъ по 2 рубля за фунтъ, а другую по 3 рубля. Сколько онъ получилъ прибыли на весь чай?

412) Помѣщикъ имѣлъ два поля: первое въ 34 десятины, второе семнадцатью десятинами больше; на каждой десятинѣ онъ посѣялъ по 12 четвериковъ пшеницы. Сколько четвериковъ онъ собралъ, если на первомъ полѣ хлѣбъ уродился самъ-пятъ, а на второмъ самъ-шестъ?

413) Дорогу, длиною въ 10 верстъ 106 саж., начали мостить двѣ партіи рабочихъ съ двухъ концевъ: одна моститъ въ день 27 саж., а другая 19 саж. Сколько останется мостить черезъ 37 дней?

414) Купецъ имѣетъ трехъ-этажный домъ; въ нижнемъ этажѣ этого дома находится нѣсколько магазиновъ, а въ верхнихъ по 12 квартиръ въ каждомъ; за квартиру платится въ мѣсяцъ 23 руб., а за магазинъ 534 руб. въ годъ. Сколько магазиновъ находится въ этомъ домѣ, если годовой доходъ съ него составляетъ 8,760 рублей?

415) Въ крѣпости было запасено 4,956 пудовъ муки; сколько муки останется черезъ 3 мѣсяца и 6 дней, если ежедневно выходитъ 29 пудовъ?

416) Двое знакомыхъ вышли въ одно время изъ разныхъ мѣстъ

на встрѣчу другъ другу, и встрѣтились черезъ полтора часа; какъ велико разстояніе между этими мѣстами, если первый отдыхалъ дорогою 26 минутъ, а второй четверть часа, и если въ минуту они проходили по 35 саженъ?

417) Для одного учебнаго заведенія было куплено 28 ящиковъ стальныхъ перьевъ, по 12 дюжинъ въ каждомъ, изъ нихъ каждый мѣсяцъ въ учебное время выдавали воспитанникамъ по 4 пера. Сколько перьевъ останется черезъ годъ, если въ заведеніи 72 воспитанника, и если каникулы продолжаются 2 мѣсяца?

418) Два курьера выѣхали въ одно время изъ города; первый проѣзжаетъ въ часъ 15 верстъ, а второй — 11 верстъ. На сколько первый обгонитъ втораго черезъ 3 дня и 9 часовъ, если первый ѣдетъ по 12, а второй—по 13 часовъ въ день?

419) Служащій получаетъ въ мѣсяцъ 236 руб. жалованья, а издерживаетъ въ недѣлю 52 рубля. Сколько денегъ онъ сбережетъ въ 11 лѣтъ?

420) Въ двухъ библіотекахъ было вмѣстѣ 9,762 книги; при томъ въ первой было 9 шкаповъ, и въ каждомъ 780 книгъ, а во второй—въ каждомъ шкапу тридцатью книгами меньше. Сколько шкаповъ было во второй библіотекѣ?

ОТВѢТЫ НА ЗАДАЧИ.

Отдѣлъ IX.

281) 48 дней.
282) 4 версты.
283) 62 рубля.
284) 2 рубля убытку.
285) 62 рубля.
286) 56 рублей.
287) Первый—6, второй—3.
288) 42 рубля.
289) 28 страницъ.
290) По 20 верстъ.
291) 9 свѣчъ.
292) Въ 12 дней.
293) 48 рублей.
294) 32 человѣка.
295) 1 гарнецъ.
296) 39 саженъ березовыхъ дровъ, 25 саженъ сосновыхъ.
297) 45 рублей.
298) 12 рублей.
299) Въ 65 дней.
300) Въ 5 дней.
301) 26 фунтовъ.
302) 20 аршинъ.
303) Черезъ 6 часовъ.
304) 11 лимоновъ.
305) Въ 22 дня.
306) Первый—6, второй—5.
307) 21 копѣйка.
308) 9 ассигнацій.
309) 67 верстъ.
310) 34 рубля.
311) 17 штукъ.

312) 68 рублей.
313) Въ 12 дней.
314) 50 рублей.
315) 4 копѣйки.
316) 14 копѣекъ.
317) 30 копѣекъ.
318) Въ 35 дней.
319) 71 версту.
320) 11 копѣекъ.
321) 71 человѣкъ.
322) 18 учениковъ.
323) 12 копѣекъ.
324) Въ 8 недѣль.
325) 8 верстъ.
326) 40 копѣекъ.
327) Въ 30 дней.
328) По 9 копѣекъ.
329) 50 копѣекъ.
330) 12 человѣкъ.

Отдѣлъ X.

331) 85 рублей.
332) 8800 фунтовъ.
333) 80 рублей.
334) Первый на 9800 саженъ.
335) 14768 рельсовъ.
336) 48 рублей.
337) 8606 рублей.
338) 43342 рубля.
339) Въ первомъ на 835 словъ.
340) 4716 рублей.
341) 804 рубля.
342) 108 рублей.
343) 80640 ядеръ.
344) 7708 страницъ.
345) 4425 рублей.
346) 22610 зарядовъ.
347) 11130 саженъ.
348) 4336 четвериковъ.
349) 14430 саженъ.
350) 2920 рублей.

Отдѣлъ XI.

351) 11 фунтовъ.
352) Черезъ 7 недѣль.
353) 21 рубль.
354) Въ 16 дней.
355) Первый на 2 рубля.
356) 15 рублей.
357) 16 рублей.
358) 2 копѣйки.
359) 70 верстъ.
360) Первый 3-мя больше.
361) 5 верстъ.
362) 55 лѣтъ.
363) 3 рубля и 5 рублей.
364) 20 минутъ.
365) Въ сентябрѣ 24, въ октябрѣ 26 уроковъ.
366) Первый на 1 копѣйку.
367) 19 грушъ.
368) 7 саженъ 1 футъ.
369) На 2 дня.
370) Въ 2 раза.
371) 78 ударовъ.
372) Въ 26 недѣль.
373) 39 рублей.
374) 8 рублей.
375) Въ первомъ 27, въ третьемъ 25 учениковъ.
376) 46 фунтовъ.
377) У перваго на 5 копѣекъ.
378) По 40 перьевъ.
379) 30 копѣекъ.
380) 10 рублей.
381) На 40 дней.
382) 8 рублей.
383) 10 копѣекъ.
384) 81 гарнецъ.
385) По 3 часа.
386) 36 мѣстъ.
387) 40 аршинъ и 41 аршинъ.

388) 14 дней.
389) Въ 5 недѣль 6 дней.
390) 82 рубля.
391) 20 рублей.
392) 25 монетъ.
393) Въ первомъ 28, во второмъ 14 учениковъ.
394) 4 рубля.
395) 63 рубля.
396) 5 копѣекъ.
397) По 7 дней.
398) По 14 верстъ.
399) 23 рубля.
400) 84 копѣйки.

Отдѣлъ XII.

401) 2912 десятинъ.
402) 8040 аршинъ.
403) 1298 человѣкъ.
404) 3061 книга.
405) 1795 рублей.
406) 811 рублей.
407) 1260 ведеръ.
408) 4 человѣка.
409) 9275 рублей.
410) 1092 рубля.
411) 202 рубля.
412) 5712 четвериковъ.
413) 3404 сажени.
414) 4 магазина.
415) 2172 пуда.
416) 1715 саженъ.
417) 1152 пера.
418) На 147 верстъ.
419) 1408 рублей.
420) 5 шкаповъ.

Р. Чернявскій.

НѢСКОЛЬКО СЛОВЪ

по поводу книги Эскироса «Эмиль XIX вѣка».

„Эмиль“ Жанъ Жака Руссо по справедливости считается однимъ изъ замѣчательныхъ произведеній своего времени. По выходѣ въ свѣтъ, книга эта сдѣлалась настольною у всѣхъ образованныхъ людей; читая ее, матери учились не только воспитывать, но и любить своихъ до тѣхъ поръ заброшенныхъ дѣтей; она вызывала съ одной стороны горячее одобреніе, чуть ли не поклоненіе ея автору, съ другой—самыя безпощадныя насмѣшки, самую безцеремонную брань. Авторъ „Эмиля XIX вѣка“ Альфонсъ Эскиросъ, конечно, не претендуетъ на подобное же значеніе для своего произведенія. Геній всегда остается геніемъ, и даже парадоксы, даже нелѣпости его оказываютъ на общество болѣе вліянія, чѣмъ самыя здравыя мысли, высказанныя посредственностью. Г. Эскиросъ не геній, хотя человѣкъ весьма не глупый и обладающій достаточнымъ запасомъ здравыхъ идей. Книга его не блещетъ парадоксами, едва ли даже можно найти въ ней такія мысли, которыя не были бы прежде высказаны въ литературѣ, не жили бы въ сознаніи многихъ педагоговъ. Тѣмъ не менѣе книга эта составляетъ весьма полезное пріобрѣтеніе для нашей бѣдной педагогической литературы. Въ ней высказывается множество разумныхъ мыслей по частнымъ вопросамъ воспитанія и образованія и вполнѣ трезвый взглядъ какъ на объектъ воспитанія—ребенка, такъ и на сущность воспитанія, на роль и задачу воспитателей. Руссо, какъ извѣстно, считаетъ ребенка существомъ, отъ природы одареннымъ всѣми возможными добродѣтелями и способностями, и утверждаетъ, что для образованія совершеннаго человѣка воспитателю нужно только предохранять отъ порчи это чудное произведеніе природы и содѣйствовать естественному развитію его силъ, какъ физи-

ческихъ, такъ и интеллектуальныхъ. Эскиросъ не преклоняется передъ природою дитяти: „Сантиментальная литература, говоритъ онъ, слишкомъ вознесла ребенка. Ей нравится видѣть въ немъ ангела, оставившаго свои крылья въ раю. Я право не знаю, откуда онъ происходитъ, но если онъ и видѣлъ чудеса другаго міра, то, мнѣ кажется, онъ мало ихъ помнитъ и долженъ пріобрѣсть всѣ свои познанія въ нашей средѣ". По мнѣнію Эскироса, дитя есть „выходецъ исторіи, существо, наслѣдующее качество, силы и дарованія предшествовавшихъ поколѣній". „Воля воспитателя безсильна передъ этими природными факторами развитія. Она и не должна пытаться уничтожать ихъ". Прежде чѣмъ воспитывать ребенка, слѣдуетъ внимательно наблюдать и изучать его; затѣмъ, гармонически развивая въ немъ способности, вложенныя въ него природою, упражняя его волю и пріучая ее сосредоточиваться на опредѣленной цѣли, окружая его нравственными вліяніями, способными вызвать въ немъ лишь доброжелательныя чувства, мы можемъ постепенно сгладить или направить въ иную сторону тѣ изъ прирожденныхъ качествъ ребенка, которыя не соотвѣтствуютъ нашему понятію о цивилизованномъ человѣкѣ. Задача воспитателя, по словамъ Эскироса, должна состоять въ томъ, чтобы вызвать и всесторонне развить силы, дремлющія въ ребенкѣ. При этомъ никогда не должно забывать, что ребенокъ есть личность, имѣющая свою волю, что воля эта должна съ раннихъ лѣтъ дѣйствовать самостоятельно. „Будемъ помогать ребенку, но пощадимъ его волю, говоритъ Эскиросъ. Если бы я былъ властенъ направить привязанности Эмиля, если бы я могъ безусловно контролировать его поведеніе, изобрѣсти, однимъ словомъ, систему нравственнаго воспитанія, посредствомъ которой всѣ бы желанія его направлялись неизбѣжно къ совершенству, я не пожелалъ бы примѣнить къ нему мое прекрасное открытіе. Боже, спаси его отъ добродѣтели, пріобрѣтенной не имъ самимъ, отъ счастья, устроеннаго не имъ самимъ. За это печальное преимущество избранниковъ онъ заплатилъ бы слишкомъ дорого—потерею свободной воли". „Воспитатель долженъ не вести за руку ребенка къ предположенной цѣли, а только устранять препятствія, встрѣчающіяся ему на пути". Всякій здравомыслящій педагогъ согласится въ теоріи съ этими идеями, но примѣненіе ихъ къ практикѣ встрѣчаетъ множество затрудненій и требуетъ отъ воспитателя большаго такта. Умѣть, не нарушая свободы воли ребенка, направлять его къ добру, устранять съ пути его препятствія, не лишая его въ тоже время возможности достигать совершенства путемъ борьбы—это задачи, трудности которыхъ пойметъ всякій бравшійся за дѣло воспитанія. Поэтому намъ особенно интересно слѣдить не за теоретиче-

скою постановкою, а именно за практическимъ разрѣшеніемъ ихъ въ книгѣ Эскироса. Къ сожалѣнію, надобно замѣтить, что это практическое разрѣшеніе оказывается въ ней весьма неудовлетворительнымъ.

Одно изъ главныхъ препятствій правильнаго развитія ребенка при нынѣшнемъ положеніи общества составляетъ, безспорно, та среда, въ которой живетъ ребенокъ, та обстановка, среди которой ему приходится дѣлать свои первые самостоятельные шаги въ свѣтѣ. Съ другой стороны, никакая книга, никакая школа, никакой педагогъ не могутъ имѣть и такого благотворнаго вліянія на воспитаніе воли, на полное и всестороннее развитіе души ребенка, какъ разумно приспособленная къ воспитательнымъ цѣлямъ обстановка. Умѣнье поставить ребенка въ правильное отношеніе къ окружающимъ его вліяніямъ физическаго и нравственнаго міра составляетъ едва ли не труднѣйшую и не важнѣйшую часть воспитанія, ту часть, отъ которой зависитъ все направленіе дѣятельности будущаго человѣка. Задачу эту Эскиросъ не разрѣшаетъ, а обходитъ; онъ не развязываетъ, а разсѣкаетъ гордіевъ узелъ воспитанія. Онъ видитъ, что жизнь современнаго общества трудно примѣнима къ педагогическимъ цѣлямъ, что обстановка высшихъ классовъ общества слишкомъ искусственна, а низшихъ слишкомъ груба, чтобы произвести благопріятное вліяніе на душу ребенка, и потому воспитываетъ своего Эмиля въ совершенно исключительныхъ условіяхъ, окружая его только тѣми лицами и на столько, на сколько это нужно для его цѣли, и вполнѣ отчуждая его отъ всего остальнаго міра. Отецъ Эмиля хочетъ щадить самостоятельную волю ребенка, а между тѣмъ не понимаетъ, что оставляя его исключительно подъ своимъ собственнымъ руководствомъ, лишая его возможности узнавать жизнь и взгляды другихъ людей, слышать отъ постороннихъ критику дѣйствій своего наставника, подмѣчать и сравнивать разностороннія мнѣнія, онъ положительно посягаетъ на нравственную свободу будущаго человѣка и воспитываетъ существо по своему образу и подобію, а не самобытное и самостоятельное.

Эмиль родится и живетъ въ маленькой англійской деревнѣ; за каждымъ шагомъ его неусыпно, хотя часто незамѣтно для него самого, слѣдитъ его мать и двое слугъ негровъ, вполнѣ подчиняющихся этой матери и не смѣющихъ сказать ребенку ни слова, неугоднаго ей. До рожденія сына Елена (такъ зовутъ мать его) вела знакомство съ сосѣдними леди, выхваляла ихъ систему воспитанія дѣтей, но Эмиль не познакомился съ этими дѣтьми, по крайней мѣрѣ мы никогда не видимъ, чтобы маленькіе, „чопорные“ (какъ ихъ называетъ сама Елена) англичане производили на него какое бы то ни было вліяніе. Когда мальчику понадобились товарищи его игръ, Елена выбрала ему двухъ

маленькихъ крестьянскихъ дѣтей. Дѣти эти оказались существами на столько безличными, что общество ихъ не произвело на Эмиля никакого впечатлѣнія. Прогулки ихъ обыкновенно шли по безлюднымъ мѣстностямъ, они не вмѣшивались въ игры другихъ деревенскихъ дѣтей, никогда кулакъ какого нибудь сорванца не поставилъ синяка на бѣленькое личико Эмиля, никогда ни отъ кого не слышалъ онъ ни грубой шутки, ни насмѣшки надъ тѣмъ, что мать его считала хорошимъ. Все дѣтство его прошло среди этой искуственной, идеальной обстановки и въ душѣ невольно рождается вопросъ, какъ же отнесется къ дѣйствительной суровой жизни этотъ питомецъ педагогической теплицы? Позднѣе, уже 13 лѣтъ, мальчикъ ѣдетъ съ родителями въ Перу и поступаетъ на время плаванья юнгою на корабль. Онъ исполняетъ всѣ работы вмѣстѣ съ матросами, онъ постоянно находится въ ихъ обществѣ, но это опять таки не имѣетъ на него ни малѣйшаго вліянія. Никогда слухъ его не оскорбляется какою-нибудь циническою исторіей разболтавшагося моряка, никогда не поражаетъ его какая-нибудь грубая выходка или невѣжественное замѣчаніе его временныхъ товарищей.

Онъ наблюдаетъ море, наблюдаетъ физическія явленія, а общества людей, нравственнаго міра для него не существуетъ. По крайней мѣрѣ не существуетъ настоящаго, дѣйствительнаго міра, способнаго подъ часъ вызвать въ душѣ ребенка мысли и чувства, не вполнѣ пріятныя для педагога, но за то, съ другой стороны, способнаго дать мощный толчокъ всему его нравственному существу. Разъ только во всей книгѣ видимъ мы, что Эмиль — ребенокъ заинтересовался вопросомъ, касающимся жизни ему подобныхъ, вопросомъ отомъ, откуда бѣдные и богатые. На этотъ вопросъ, весьма естественный въ ребенкѣ нашего времени, который принужденъ ежеминутно наталкиваться на рѣзкія соціальныя различія, отецъ Эмиля даетъ отвѣтъ, надобно сознаться, въ высшей степени неудовлетворительный: онъ разсказываетъ сыну сказку о двухъ островахъ; жители одного изъ нихъ обѣднѣли, потому что были лѣнивы, жители другаго разбогатѣли, потому что работали. Мальчикъ, живущій въ деревнѣ, гдѣ онъ долженъ же былъ видѣть работы земледѣльцевъ, мальчикъ, посѣщающій вмѣстѣ съ отцомъ всевозможныя фабрики и заводы, не могъ не остаться въ полномъ недоумѣніи послѣ подобнаго объясненія. Какъ, онъ безпрестанно встрѣчаетъ людей, которые, работая съ утра до ночи, едва имѣютъ пропитаніе, а ему говорятъ, что трудъ даетъ богатство? Онъ видитъ хоть мелькомъ, хоть проѣздомъ замки разныхъ богатовъ лордовъ и леди, видитъ этихъ самыхъ лордовъ и

леди, безпечно прогуливающимися по саду, а его увѣряютъ, что праздность непремѣнно порождаетъ бѣдность? Къ чему давать ребенку такое неудовлетворительное понятіе? Это особенно преступно со стороны отца Эмиля, уединившаго сына отъ всего остальнаго міра и лишившаго его возможности узнать истину отъ кого-нибудь другаго.

Руссо хочетъ сдѣлать изъ своего Эмиля добродѣтельнаго человѣка. Исходя изъ мысли, что все въ природѣ прекрасно, чего не испортилъ человѣкъ, онъ уединяетъ Эмиля отъ общества людей; онъ окружаетъ его искуственно созданной обстановкой, во всемъ подчиняющейся желаніямъ его идеальнаго воспитателя. Съ своей точки зрѣнія Руссо правъ и дѣйствуетъ вполнѣ послѣдовательно. Одна природа хороша, все, до чего касается рука человѣка, дурно, говоритъ онъ, и послѣ этого Эмиль естественно долженъ жить на лонѣ природы, вдали отъ порочнаго общества людей. Эскиросъ ставитъ другую цѣль при воспитаніи своего Эмиля: онъ хочетъ сдѣлать изъ него не только человѣка, но и мужественнаго, честнаго гражданина своей родины. Очевидно, что для этой цѣли средства, предлагаемыя Руссо, не могутъ годиться. Чтобы сдѣлаться гражданиномъ какого-либо общества, чтобы жить не личною, а соціальною жизнью, необходимо съ раннихъ лѣтъ учиться понимать и любить людей, учиться жить съ людьми, принося имъ пользу. Отецъ Эмиля, какъ мы видѣли, не считаетъ нужнымъ вводить сына своего въ кругъ людей, онъ даже не знакомитъ его практически съ явленіями общественной жизни. До 7 лѣтъ мальчикъ находится исключительно на попеченіи матери и двухъ идеальныхъ слугъ, послѣ 7 лѣтъ онъ подчиняется руководству отца, возвращающагося изъ изгнанія и посвящающаго все свое время воспитанію и научному образованію своего сына. Съ отцомъ мальчикъ учится наблюдать и понимать явленія природы, съ нимъ онъ посѣщаетъ фабрики и заводы, для ознакомленія съ техническимъ производствомъ различныхъ предметовъ, съ отцомъ онъ изучаетъ древніе языки и читаетъ классиковъ, съ отцомъ, наконецъ, онъ на столько подготовляется въ научномъ отношеніи, что нуждается для полнаго умственнаго образованія лишь въ двухъ-годичномъ слушаніи лекцій нѣмецкихъ профессоровъ. Для болѣе полнаго и всесторонняго развитія своего сына, докторъ Эразмъ считаетъ путешествіе вещью необходимою—и все семейство отправляется на кораблѣ въ Перу. Выборъ страны для поѣздки съ педагогическою цѣлью нѣсколько страненъ, онъ обусловливался не свободнымъ выборомъ отца, а семейными обстоятельствами; доказательство, что Эскиросъ не придаетъ большаго значенія мѣстнымъ вліяніямъ, которыя

могутъ такъ или иначе отразиться на мальчикѣ, онъ считаетъ путешествіе полезнымъ, какъ средство разнообразить впечатлѣнія ребенка и наглядным образомъ сообщить ему нѣкоторыя естественно-научныя свѣдѣнія, которыя иначе ему съ большимъ трудомъ пришлось бы усвоивать себѣ изъ книгъ. Въ Перу отецъ съ сыномъ опять предпринимаютъ различныя экскурсіи исключительно съ цѣлью изучать и наблюдать природу. Правда, въ то время Эмилю всего 13 лѣтъ, и въ этомъ возрастѣ мальчику рано заниматься общественными вопросами. Но во всякомъ случаѣ наблюдательный ребенокъ и въ эти годы, при небольшомъ поощреніи со стороны воспитателя, могъбы подсмотрѣть много понятныхъ ему сторонъ жизни и негровъ, и богатыхъ испанцевъ, сравнить ихъ нравы и обычаи съ нравами и обычаями знакомыхъ ему англичанъ, сдѣлать нѣкоторые простые выводы и набрать матеріала для другихъ болѣе сложныхъ выводовъ впослѣдствіи. Англійская жизнь, англійское общество и англійскія учрежденія остаются для Эмиля, уже юноши, также мало знакомыми, какъ и перуанскія; по крайней мѣрѣ Эразмъ нигдѣ не разсказываетъ о томъ, какимъ образомъ знакомитъ съ ними сына, нигдѣ не выражаетъ мнѣнія о необходимости этого знакомства. Мальчикъ постоянно живетъ въ тѣсномъ кружкѣ своей семьи, видитъ вокругъ себя отца и мать, поглощенныхъ взаимною любовью и заботою о его воспитаніи; гдѣ же и у кого же долженъ онъ учиться не семейнымъ, а гражданскимъ добродѣтелямъ? Правда, отецъ его былъ прежде политическимъ дѣятелемъ и даже, за участіе въ какой-то антиимперьялистской агитаціи, былъ сначала засаженъ въ тюрьму и потомъ сосланъ на отдаленный островъ. Но все это происходило до рожденія Эмиля, на его же глазахъ отецъ всегда былъ ученымъ докторомъ, а главное, добрымъ мужемъ и нѣжнымъ заботливымъ отцемъ, не болѣе того.

Правда, въ семьѣ, конечно, сохранились и благоговѣйно повторяются разсказы объ общественной дѣятельности отца (дѣятельности, впрочемъ, вѣроятно довольно блѣдной, такъ какъ Эразмъ и самъ не знаетъ, за что его арестовали и сослали), о его мужественныхъ страданіяхъ въ заточеніи и въ ссылкѣ; мальчикъ, кромѣ того, читаетъ о подвигахъ древнихъ и новыхъ историческихъ дѣятелей, но развѣ одни книги да разсказы могутъ научить жить? Если Эразмъ считаетъ, что преподаваніе естественныхъ наукъ не должно вестись по книгамъ, что оно должно состоять въ ознакомленіи съ живою природою, если онъ возстаетъ противъ возбужденія въ ребенкѣ нравственныхъ чувствъ посредствомъ словесныхъ наставленій, какъ же допускаетъ онъ книги и слова, и только книги и слова, при развитіи

въ человѣкѣ понятій объ общественной жизни, при воспитаніи въ немъ соціальныхъ чувствъ? Какъ юноша, Эмиль, быть можетъ, увлечется сремленіемъ подражать тѣмъ великимъ гражданамъ, о которыхъ онъ читалъ и слышалъ; онъ вступитъ на поприще общественной дѣятельности, но вскорѣ окажется, что идеалы, созданные по книгамъ да по разсказамъ, непримѣнимы къ прозаичной дѣйствительности, явится разочарованіе, а сердце невольно будетъ тянуть подальше отъ всего этого шума, отъ всей этой суеты, въ мирный уголокъ, въ теплое гнѣздышко, свитое руками родителей, къ милой женѣ, излюбленной имп; идеалы, добытые изъ книгъ, все болѣе и болѣе будутъ заслоняться другими идеалами съ болѣе реальною подкладкою, и воплощеніемъ которыхъ будетъ представляться нѣжно любимый отецъ, этотъ типъ добраго семьянина, нѣжнаго мужа, заботливаго отца...

Эти слѣдствія системы воспитанія Эмиля уже оказались въ самой книгѣ Эскироса, хотя, кажется, авторъ самъ того не замѣтилъ. 19-ти лѣтній юноша въ первый разъ покидаетъ родное пепелище и отправляется для окончанія образованія въ нѣмецкій университетъ. Непривыкшій жить въ обществѣ товарищей, Эмиль не сходится съ нѣмецкими студентами.

Ихъ восторженныя рѣчи и пылкіе споры о различныхъ общественныхъ и нравственныхъ вопросахъ дико звучатъ въ его ушахъ, онъ не вѣритъ искренности убѣжденій, высказываемыхъ съ такимъ юношескимъ жаромъ, онъ самъ юноша, почти ребенокъ, уже предвидитъ, что всѣ честные, увлекающіеся бурши превратятся впослѣдствіи въ спокойныхъ филистеровъ или въ низкопоклонныхъ чиновниковъ, и онъ съ презрѣніемъ отворачивается отъ нихъ. Онъ не увлекается преніями о политическихъ и соціальныхъ вопросахъ, его занимаетъ наука, философія; онъ аккуратно посѣщаетъ лекціи профессоровъ, онъ усердно занимается дома, но общество опять таки для него не существуетъ. За то мечты о семейной жизни не покидаютъ его. Онъ увлекается первою женщиной, пококетничавшею съ нимъ, онъ мечтаетъ силою своей любви превратить актрису, прошедшее и даже настоящее которой далеко не безупречны, въ честную женщину, въ достойную жрицу своего домашняго очага. Мечты эти, конечно, такъ и остаются мечтами и юноша скоро забываетъ свою первую страсть. Но возвратившись послѣ двухлѣтняго пребыванія въ нѣмецкихъ университетахъ въ отчій домъ, Эмиль опять таки прежде всего думаетъ о женитьбѣ и въ самый день своего совершеннолѣтія торжественно представляетъ родителямъ избранницу своего сердца, дѣвушку, воспитывавшуюся съ нимъ вмѣстѣ подъ руководствомъ

его матери. Такимъ образомъ, въ 21 годъ, еще не только не начавъ никакой общественной дѣятельности, но даже не избравъ того поприща, на которомъ онъ намѣренъ служить обществу, Эмиль уже спѣшитъ обзавестись семьей, зажить семейною жизнью. О томъ, какимъ образомъ онъ удовлетворитъ цѣли своего воспитанія и будетъ играть роль мужественнаго гражданина, и даже вообще будетъ ли играть ее, мы не знаемъ, хотя на послѣдней страницѣ книги и говорится, что въ 1870 г., отпраздновавъ совершеннолѣтіе сына, Эразмъ вмѣстѣ съ нимъ отправляется во Францію. Что будутъ они дѣлать тамъ? Эмиль въ одномъ изъ писемъ къ отцу говоритъ, что пылаетъ желаніемъ послужить своей родинѣ, своей дорогой Франціи; но интересно знать, искренно ли въ немъ это желаніе, какъ могло оно возникнуть и окрѣпнуть въ немъ. Эмиль не знаетъ Франціи, онъ никогда не видалъ ее. Что такое родина для него? Страна, заставившая отца его много лѣтъ томиться въ заключеніи и изгнаніи, страна, изъ которой мать его принуждена была удалиться, чтобы разумно воспитать его, страна, съ которой не связано ни одно изъ воспоминаній ни его дѣтства, ни его первой юности. Онъ не можетъ чувствовать къ Франціи той безсознательной, невольной привязанности, которая приковываетъ насъ къ родной почвѣ, хотя бы почва эта была бѣдна и безплодна, хотя бы глазамъ иностранца она представлялась некрасивою и непривлекательною. Положимъ, что на этотъ разъ Эразмъ отказался отъ своего принципа никогда ни въ чемъ не навязывать Эмилю своихъ собственныхъ идей и убѣжденій; положимъ, онъ словами и чтеніемъ старался возбудить въ ребенкѣ любовь къ родинѣ; положимъ, ему это отчасти удалось и впечатлительный юноша воображеніемъ стремится къ невѣдомой странѣ, о который наслышался столько чудесныхъ разсказовъ. Но будетъ ли, можетъ ли быть плодотворною такая мечтательная любовь къ идеалу, а не къ дѣйствительно существующему предмету? Не разобьется ли она сразу о грубую дѣйствительность? Да и какимъ образомъ могъ Эразмъ приготовить сына своего къ жизни среди французскаго общества, когда и самъ то онъ 21 годъ не видѣлъ Франціи. 21 годъ не шутка въ жизни не только человѣка, но даже народа. Этого промежутка достаточно для смѣны одного поколѣнія другимъ, а съ каждымъ поколѣніемъ вырабатываются новыя идеи, новые взгляды, формируются новыя партіи, на первый планъ выступаютъ новые интересы. Человѣкъ, 20 лѣтъ прожившій вдали отъ своей родины, не найдетъ, по возвращеніи туда, многихъ изъ своихъ прежнихъ друзей и сотоварищей; многихъ изъ нихъ унесла могила, многіе перешли въ лагерь враговъ, многіе пошли впередъ инымъ путемъ развитія, и возвращаю-

щійся изгнанникъ чувствуетъ, что онъ имъ чужой. Онъ осматривается кругомъ: то, во что онъ когда то слѣпо вѣровалъ, оказалось мечтою, то, на что онъ возлагалъ надежды, исчезло,—всюду новыя знамена, новые дѣятели, считающіе „отцовъ“ людьми, отжившими и отсталыми... Сердце его наполняется горечью и тоской, а между тѣмъ онъ единственный руководитель юноши, выступающаго впервые на служеніе родинѣ, онъ единственное звено, связывающее этого юношу съ отечественною землею, онъ одинъ можетъ указать этому юношѣ на то мѣсто, какое ему слѣдуетъ занять среди прочихъ дѣятелей. Грустное положеніе сына! Оторванный отъ родной почвы, онъ чувствуетъ, что не можетъ пустить въ ней корней, а между тѣмъ въ гововѣ его смутно живетъ представленіе о необходимости сдѣлать это. Если Эскиросъ дѣйствительно хотѣлъ воспитать изъ Эмиля достойнаго гражданина своей родины, зачѣмъ увезъ онъ его изъ Франціи? Неужели французское общестао дѣйствительно до того испорчено, что въ цѣлой Франціи не нашлось уголка, гдѣ бы заботливость родителей могла предохранить сына отъ его тлетворнаго вліянія? Или онъ просто опасался, что ребенокъ заразится нѣкоторыми недостатками и предразсудками окружающихъ людей? Но если, не смотря на всю заботливость воспитателей, ребенокъ не можетъ не позаимствоваться чѣмъ-нибудь дурнымъ изъ окружающей его среды, все-таки пусть у человѣка, предназначеннаго жить и дѣйствовать во Франціи, будутъ лучше недостатки француза, чѣмъ англичанина. Пусть ребенокъ не изъ книгъ и разсказовъ, а по собственному ежедневному опыту узнаетъ тотъ народъ, для котораго ему предназначено работать, пусть онъ самъ переживетъ и перечувствуетъ чувства, волнующія общество, считающее его своимъ членомъ, пусть его первыя дѣтскія наслажденія будутъ даромъ его родины, пусть его первыя юношескія мечты относятся къ ней, къ ея славѣ и счастью. Можетъ быть, и онъ не будетъ вполнѣ чуждъ національныхъ недостатковъ своего народа, слабостей своего времени, но тѣмъ болѣе братомъ будетъ онъ всему народу, тѣмъ охотнѣе приметъ этотъ народъ его служеніе, тѣмъ сочувственнѣе станетъ онъ прислушиваться къ его голосу.

Разъ допустивъ принципъ, проповѣдуемый Эскиросомъ, что всякое обученіе должно начинаться ознакомленіемъ съ окружающими предметами, что нравственныя чувства воспитываются только посредствомъ упражненія, мы не имѣемъ права отступать отъ этого принципа, когда дѣло идетъ объ ознакомленіи съ явленіями общественными и развитіи чувствъ гражданскихъ. Вообще, педагогическая литература Европы богата сочиненіями (нѣкоторыя изъ нихъ переведены на русскій языкъ), трактующими о первоначальномъ воспитаніи дѣтей, о тѣхъ

условіяхъ, какія должны соблюдаться для правильнаго развитія ихъ физическихъ силъ, о постепенномъ ознакомленіи ихъ съ внѣшнимъ міромъ, о направленіи ихъ зараждающихся нравственныхъ чувствъ о сообщеніи имъ первоначальныхъ научныхъ свѣдѣній. Руководствуясь сочиненіями опытныхъ и искустныхъ педагоговъ, разумные родители могутъ вести ребенка въ первые годы его жизни по всѣмъ правиламъ современнаго воспитательнаго искуства. Но когда ребенокъ достигнетъ 10, 12 лѣтняго возраста, воспитатели его уже не найдутъ для себя надежныхъ руководителей въ педагогической литературѣ. Правда, въ эти года начинаютъ рѣзко обрисововаться индивидуальныя качества человѣка и потому для дѣтей этого возраста труднѣе составить общія правила воспитанія, чѣмъ для малютокъ. Но за то тѣмъ труднѣе и обязанность ихъ воспитателей, тѣмъ чаще является у этихъ воспитателей потребность обратиться за помощью и совѣтомъ къ болѣе опытнымъ спеціалистамъ. Книга Эскироса ничего не дастъ имъ въ этомъ отношеніи. Авторъ ея подробно изложилъ воспитаніе ребенка въ первые года его жизни, написалъ нѣсколько десятковъ весьма дѣльныхъ страницъ о методахъ обученія различнымъ наукамъ, но о нравственномъ воспитаніи Эмиля послѣ 7 лѣтняго возраста онъ не говоритъ ни слова. Вообще надобно думать, что Эскиросъ болѣе теоретикъ, чѣмъ практикъ педагогъ. Иначе онъ, вѣроятно, не упустилъ бы случая придать еще болѣе интереса своей книгѣ, показавъ намъ какимъ образомъ родители Эмиля на самомъ дѣлѣ примѣняли къ нему свои теоретически выработанные педагогическіе принципы, не посягая въ тоже время на его индивидуальную самостоятельность, и какъ тѣ или другія природныя качества мальчика развивались или сглаживались подъ вліяніямъ воспитанія. Подобныя практическія указанія были бы едва ли не драгоцѣннѣе общихъ теоретическихъ разсужденій, которыя, къ сожалѣнію, многими до сихъ поръ считаются мечтами, утопіями, непримѣнимыми къ дѣйствительной жизни.

А. А.

---

*

Русское царство отъ Рюрика до Петра Великаго.

Историческіе разсказы изъ гражданской и военной жизни русскихъ царей и народа. М. 1870. ц. 5 руб.

Кому изъ преподавателей русской исторіи не извѣстны пробѣлы, которыми страдаетъ наша педагогическая литература по этому предмету? Кто изъ нихъ не ощущалъ полнѣйшаго недостатка въ такъ-называемыхъ учебныхъ пособіяхъ, необходимость которыхъ, особенно при первоначальномъ преподаваніи, не подлежитъ никакому сомнѣнію? Русская исторія проходится во многихъ изъ нашихъ заведеній гораздо раньше всеобщей, а между тѣмъ послѣдняя, благодаря по крайней мѣрѣ иностраннымъ дѣятелямъ, гораздо богаче въ педагогическомъ отношеніи. Для наглядnаго прохожденія ея есть различнаго рода атласы, изображающіе и внутреннюю, бытовую сторону, и живо напечатлѣвающіе внѣшнія событія въ памяти учащихся; есть картины, представляющія памятники архитектуры, скульптуры и т. д.; по русской же исторіи нѣтъ ничего подобнаго. А между тѣмъ во многихъ изъ нашихъ заведеній въ младшихъ классахъ проходится пропедевтическій курсъ ея, независимо отъ систематическаго, предназначеннаго для старшихъ. Это обстоятельство дѣлаетъ еще болѣе ощутительнымъ недостатокъ въ наглядныхъ пособіяхъ, такъ какъ тутъ дѣло касается дѣтей младшаго возраста. Есть у насъ картины Золотова, но онѣ, уже по одному художественному несовершенству, не могутъ приносить надлежащей пользы.

И вотъ къ концу прошлаго года явилось изданіе, видимо стремящееся восполнить этотъ важный пробѣлъ. Неизвѣстный авторъ не объясняетъ цѣли, которую онъ преслѣдуетъ своимъ изданіемъ, но несомнѣнно, что онъ имѣетъ въ виду пропедевтическій курсъ, основанный на очеркахъ и приложенныхъ къ нимъ двадцати пяти картинкахъ.

Странно уже то, что текстъ у него самъ по себѣ, картины самп по себѣ. Въ текстѣ идетъ, напримѣръ, разсказъ про Владиміра св., про его борьбу съ братьями, про пиры, про крещеніе, и только въ заключеніи говорится: „На прилагаемомъ нами рисункѣ“ изображенъ

одинъ изъ величайшихъ подвиговъ Владиміра—крещеніе кіевлянъ въ Днѣпрѣ. Замѣтьте притомъ, что разсказъ сухъ до крайности, будто списанъ съ какого-нибудь несчастнаго учебника сороковыхъ годовъ. Мы думаемъ, что картина должна находиться въ непосредственной связи съ разсказомъ. Она должна изображать характернѣйшій моментъ онаго и совмѣщать въ себѣ такія частности (бытовыя и историческія), которыя объяснялись бы самимъ разсказомъ. Мы не хотимъ, чтобы ужь непремѣнно разсказъ писался для картины. Но мы считаемъ себя въ правѣ желать, чтобы картинка вытекала изъ разсказа и объясняла его, потому что въ противномъ случаѣ она будетъ представлять собою типографское украшеніе, арабескъ, а не наглядное пособіе для учащихся. Впрочемъ, разсказы неизвѣстнаго автора до того сухи, до того переполнены собственными именами и безжизненными мелочами, что ихъ нужно развѣ задолбить, но картиннаго представленія о человѣкѣ, народѣ, или событіи они никакъ ребенку не дадутъ.

Слѣдствіемъ такого разъединенія текста съ картинами является почти полная невозможность пользоваться послѣдними при преподаваніи. Подъ часъ нетолько ученикъ, но и учитель не знаетъ, гдѣ на картинѣ лица, означенныя въ заглавіи. Просимъ читателя взглянуть на картину № 23, подъ которой подписано: „Народный мятежъ. Смерть Плещеева“. Картина изображаетъ крыльцо, на которомъ стоитъ духовное лицо съ крестомъ. У крыльца, на первомъ планѣ, два человѣка съ палками, справа — человѣкъ восемь смотрятъ на владыку, одинъ указываетъ на него рукою, другой хочетъ въ него пустить камнемъ; слѣва — изображенъ кто-то, желающій вбѣжать на крыльцо, но деликатно удерживаемый другою личностью. Спрашивается, гдѣ здѣсь тотъ Плещеевъ, котораго убиваютъ? Его нѣтъ; можно развѣ счесть Плещеевымъ духовное лицо, стоящее на крыльцѣ, такъ какъ всѣ на него смотрятъ. Текстъ, какъ обыкновенно, не помогаетъ разъясненію картины, и все, сказанное въ немъ въ связи съ картиною, заключается въ слѣдующемъ: „Корыстолюбіе Милославскаго, лихоимство Назара Чистова, пристрастіе царя къ иностранцамъ произвели лѣтомъ 1684 года мятежъ въ Москвѣ. Народъ потребовалъ выдачи судьи Плещеева, убилъ его, а съ нимъ вмѣстѣ и Чистова, разграбилъ дома многихъ бояръ“. Спрашивается, какую педагогическую пользу можно извлечь изъ подобной картины? Если другія картины не отличаются такою неясностью содержанія, какъ та, о которой мы говорили, то онѣ непремѣнно или безхарактерны, или исторически невѣрны. Спрашивается, напримѣръ, что можетъ дать изображеніе старика на постелѣ, безъ всякихъ бытовыхъ акцессуаровъ? Что дастъ изображеніе массы дыма, изъ котораго выдвигается

весьма обыкновенная башня? Между тѣмъ, первая картина изображаетъ смерть Мономаха, а вторая—взятіе Казани. Но если бы, вмѣсто момента смерти Мономаха, былъ изображенъ княжескій съѣздъ, на которомъ Мономахъ совѣтуется съ дружиною и князьями о походѣ на половцевъ; если бы сцена была обставлена принадлежностями дружиннаго быта, была драматизирована сообразно съ живописнымъ разсказомъ лѣтописи; то, при художественныхъ средствахъ, которыми, очевидно, владѣлъ издатель, картина принесла бы несомнѣнную пользу наглядному обученію, послужила бы матеріаломъ для класснаго разсказа и живо запечатлѣла бы въ умѣ ребенка толково переданныя свѣдѣнія про періодъ княжескихъ усобицъ и про значеніе Владиміра Мономаха въ это время.

Мы указали на двѣ-три картины, выбранныя на удачу. Объ остальныхъ мы не говоримъ не потому, чтобы онѣ были значительно удачнѣе указанныхъ, а потому, что не считаемъ себя въ правѣ долѣе останавливать вниманіе читателей на изданіи столь слабомъ въ педагогическомъ отношеніи, какъ „Русское царство“. Жаль только весьма удовлетворительныхъ художественныхъ средствъ издателя, затраченныхъ почти безъ всякой пользы.

П—чъ.

ОБЪЯВЛЕНІЯ.

Въ «Книжномъ магазинѣ для иногородныхъ» (С.-Петерб., Невск. просп. д. № 36, противъ Думы) поступила въ продажу книга

В. ЕВТУШЕВСКАГО

СБОРНИКЪ АРИѲМЕТИЧЕСКИХЪ ЗАДАЧЪ

ДЛЯ ПРИГОТОВИТЕЛЬНАГО И СИСТЕМАТИЧЕСКАГО КУРСА,

ВЪ ДВУХЪ ЧАСТЯХЪ.

Каждая часть Сборника продается и отдѣльно; цѣна каждой части **30 коп.** Пересылка въ провинцію на счетъ магазина.

Первая часть Сборника содержитъ изустныя и письменныя задачи на цѣлыя числа — конкретныя и составныя именованныя въ предѣлѣ чиселъ отъ 1 до 100 и въ предѣлѣ чиселъ до 1 милліона. Задачи на *числа первой сотни* (числомъ 757) расположены для чиселъ конкретныхъ, соотвѣтственно методу Грубе, на каждое число въ отдѣльности, и для удобства выбора изъ нихъ составляютъ отдѣльныя группы на каждый десятокъ чиселъ, а для составныхъ именованныхъ чиселъ разгруппированы по мѣрамъ — на каждую систему мѣръ отдѣльно.

Вторая часть Сборника содержитъ изустныя и письменныя задачи для элементарнаго и систематическаго курса простыхъ дробей, задачи на дроби десятичныя, на вычисленіе поверхностей и объемовъ, на различныя спеціальныя правила и наконецъ сложные примѣры для вычисленій съ отвлеченными цѣлыми числами и дробями простыми, десятичными и непрерывными. Задачи для элементарнаго курса простыхъ дробей (числомъ 261), изустныя и письменныя, составлены и расположены такъ, что могутъ быть рѣшаемы только на основаніи изученія чиселъ пер-

вой сотни и основныхъ свойствъ дроби и служатъ для подготовленія учащихся къ дѣйствіямъ съ дробями по правиламъ.

Къ каждой части Сборника приложены: подробное предисловіе, объясняющее ея особенности и назначеніе каждаго отдѣла задачъ, различныя таблицы, необходимыя при прохожденіи курса ариѳметики и отвѣты на всѣ задачи.

ВЪ КНИЖНОМЪ МАГАЗИНѢ

КОЛЕСОВА и МИХИНА

(въ С.-Петербургѣ, въ Гостинномъ дворѣ № 22), продается книга

ЭРНСТА БЭМЕ

О ВОСПИТАНІИ СЫНА

ИЗДАНІЕ РЕДАКЦІИ журнала «*Семья и Школа*».

Цѣна 30 коп.

КОРРЕСПОНДЕНЦІИ.

(Письмо редактору).

М. Г.

Такъ какъ вамъ угодно было присовокупить къ моему письму примѣчаніе отъ редакціи, въ которомъ вы, обращаясь къ моимъ личнымъ воспоминаніямъ, говорите объ „эпизодѣ“, случившемся въ засѣданіи Педагогическаго Общества, но не внесенномъ въ стенографическій отчетъ, то я надѣюсь, что вы не откажетесь также и объяснить вашимъ читателямъ: въ чемъ именно состоялъ этотъ, упоминаемый вами, эпизодъ. Онъ состоялъ въ томъ, что г. Сиповскій, начавъ говорить о впечатлѣніи, произведенномъ на него рефератомъ г. Мѣдникова, произнесъ по ошибкѣ мое имя, но затѣмъ, извинившись и назвавъ кого слѣдовало, высказалъ свое впечатлѣніе такимъ образомъ: „Я вижу, что г. *Столпянскій не умен*“. Каюсь, что, щадя самолюбіе г. Столпянскаго больше, чѣмъ пощадили его другіе диспутанты, я не рѣшился воспроизвести во всей точности это сильное обращеніе ad hominem и, дѣйствительно,—по выраженію г. Сиповскаго—„перенесъ на книгу то, что было сказано объ авторѣ“; но мнѣ и въ голову не могло прійти, что г. Сиповскій растолкуетъ это смягченіе его отзыва, какъ желаніе, съ моей стороны, придать его словамъ „болѣе удобную“ для меня форму, и что онъ построитъ на этомъ основаніи удивительную психологическую теорію о независимости книги отъ автора. Смѣю увѣрить г. Сиповскаго, что его слова, въ ихъ настоящей формѣ, гораздо удобнѣе для меня, потому что сильнѣе передаютъ впечатлѣніе, оставленное въ слушателяхъ рецензіей г. Мѣдникова. Если умному автору случалось иногда, по небрежности или плохой подготовкѣ, выпускать въ свѣтъ негодную книгу, то „не умный авторъ“ едва ли даже по ошибкѣ, которая, какъ извѣстно, въ счетъ не ставится, удачно справлялся когда-нибудь не только съ цѣлою книгою, съ цѣлымъ трактатомъ по народному образованію, но и съ одною статейкою по частному педагогическому вопросу.

Что же касается до упрековъ въ неуваженіи къ Педагогическому Обществу, въ обличительныхъ стремленіяхъ, въ запугиваньи скромныхъ, но благонамѣренныхъ ораторовъ,—упрековъ, которые прямо или косвенно обращаетъ ко мнѣ г. Сиповскій въ своей замѣткѣ,—то я не считаю нужнымъ заводить

объ нихъ новые ссоры, злоупотребляя, такимъ образомъ, гостепріимствомъ вашего журнала. Рецензія Ѳ. Н. Мѣдникова уже появилась въ народной школѣ, мое мнѣніе о „Руководствѣ для сельскихъ учителей“ напечатано въ библіографическомъ отдѣлѣ „Отечествен. Записокъ“ за іюнь, и публика можетъ теперь сама рѣшить: кто выказалъ больше уваженія къ Педагогическому Обществу—тѣ ли „обличители“, которые хотѣли воспользоваться авторитетомъ Общества, чтобы парализировать успѣхъ страннаго произведенія г. Столпянскаго, или тѣ „мирные педагоги“, которые, прикрываясь фальшивымъ благодушіемъ, желали бы превратить наше Общество изъ „мѣста *наказанія*“ (язвительный терминъ для справедливой критики) въ обѣтованную землю всѣхъ педагогическихъ нелѣпостей, безнаказанно взбирающихся на высокій пьедесталъ.

А. Пятковскій.

Отвѣтъ г. Сиповскому.

„Magno conatu magnas agit nugas“.

Непріятно вообще вступать въ безцѣльную полемику, но еще непріятнѣе, когда, не сознавая отчетливо содержанія своихъ рѣчей, оппонентъ наивно отказывается отъ высказанныхъ имъ мыслей и навязываетъ ихъ непониманію противника. Эти мысли вызваны были во мнѣ чтеніемъ объясненія г. Сиповскаго„ по поводу“ дополненія моего къ бесѣдѣ въ Педагогическомъ Обществѣ 20-го марта.

Почтенный авторъ „По поводу“, приведя verbatim нѣкоторыя изъ словъ „Дополненія“, говоритъ: „такимъ образомъ на говорившихъ противъ рецензіи книги г. Столпянскаго возводится обвиненіе, что они *противники критики вообще* и пр.“.

Не знаю, противникъ-ли г. Сиповскій критики вообще, про себя, но что онъ въ данномъ случаѣ *высказался* противникомъ ея, то это несомнѣнно, и мы остаемся при высказанномъ нами убѣжденіи и послѣ прочтенія „По поводу“.

Почтенный авторъ „По поводу“ говоритъ, что для этого нужно доказать, 1) что прочтенная рецензія „есть лучшее выраженіе критики“ (за чѣмъ же *лучшее?* Вѣдь мы говорили о критикѣ *вообще*), и что находящіе ее неудовлетворительною говорятъ противъ критики вообще; затѣмъ, 2) что всякій, кто говоритъ о неумѣстности означенной критики въ Педагогическомъ Обществѣ, „находитъ неумѣстною и всякую критику здѣсь“.

Прежде всего замѣтимъ, что постановка вопроса о критикѣ сдѣлана *неправильно*, именно авторъ „По поводу“ прямо самъ высказалъ мысль не только о неумѣстности *этой* критики въ Педагогическомъ Обществѣ, но и *подобныхъ критикъ* вообще.

„Вы собственно меня не поняли, говоритъ г. Сиповскій г. Пятковскому, мнѣ главнымъ образомъ хотѣлось указать на *неумѣстность подобныхъ разборовъ* въ нашихъ педагогическихъ собраніяхъ“. Итакъ, авторъ „По поводу“ отрицаетъ уже не *одну* критику г. Мѣдникова, но и цѣлую *категорію* „подобныхъ разборовъ“.

Далѣе, прежде чѣмъ требовать отъ насъ доказательствъ, что критика г. Мѣдникова есть „лучшее выраженіе“ критики вообще, оппоненту нашему слѣдовало бы *доказать*, что эта критика *неудовлетворительна*, не есть *критика вообще*. Такъ какъ въ преніяхъ этого сдѣлано не было, то, признавая

критику г. Мѣдникова *критикой вообще*, я имѣлъ полное право и основаніе принять отрицаніе категоріи *подобныхъ критикъ* за отрицаніе *критики вообще*. Считать же означенную рецензію за *критику вообще* я имѣлъ полное право, независимо даже отъ ея достоинствъ, ибо *такою* признана она и самимъ Педагогическимъ Обществомъ, въ лицѣ его уполномоченныхъ представителей. Я разумѣю Совѣтъ Общества, который, имѣя въ виду, что критика подвергается публичному обсужденію, что пренія Общества печатаются почти дословно, нашелъ, что „какова бы ни была критика г. Мѣдникова, она имѣетъ значеніе“ и допустилъ ея чтеніе въ засѣданіи Общества. Итакъ, допуская въ принципѣ *критику вообще*, Совѣтъ допустилъ къ чтенію и *критику г. Мѣдникова*. Авторъ „По поводу“ заявляетъ, что *подобные разборы неумѣстны* въ собраніяхъ Общества. Но спрашивается, *почему же?* Возражатель, очевидно, обязанъ былъ *доказать* свое мнѣніе. Но авторъ „По поводу“ этого не сдѣлалъ, да и сдѣлать не могъ, ибо книги, о которой шла рѣчь, онъ *не читалъ*. И когда г. Пятковскій, высказавъ спеціальную компетентность Собранія въ педагогическихъ вопросахъ, весьма основательно замѣтилъ, что не видитъ причинъ, почему, признавая критику г. Мѣдникова умѣстною гдѣ-то въ журналѣ, г. Сиповскій признаетъ ее неумѣстною въ Педагогическомъ Обществѣ, послѣдній не могъ на это отвѣтить. И въ ту пору ему стало „крайне грустно“, что его не поняли (впрочемъ это „прискорбное душевное состояніе“ постигаетъ почтеннаго автора „По поводу“ очень часто: то его „собственно не поймутъ“, „навязываютъ ему мысль“, то неправильно истолкуютъ его слова, а въ одно время онъ даже „огорчился“: бываетъ же людямъ такое горе! Впрочемъ, говорятъ, это бываетъ отъ чрезмѣрнаго глубокомыслія: разсказываютъ, что Гегеля не понимали даже его ученики. Извѣстенъ анекдотъ о Резенкранцѣ), хотя и въ послѣдующихъ рѣчахъ о дѣлѣ онъ все таки ничего не сказалъ. Критика же оказалась на столько сильною, что даже автора „По поводу“ убѣдила, что „книга не умна“ *). Правда, уважаемый авторъ „По поводу“ съ особенною силой налегалъ на смѣхъ, который де вызывала временами рецензія въ присутствующихъ и который онъ признаетъ обиднымъ для автора „Дневника“. Но этотъ смѣхъ мы никакъ не можемъ поставить въ вину почтенному критику. Г. Мѣдниковъ прямо заявилъ, что онъ „вовсе не думалъ смѣяться“, что онъ „вовсе не имѣлъ цѣли обижать г. Столпянскаго, котораго онъ лично знаетъ, и уважаетъ, какъ человѣка“. Если нѣкоторыя изъ приведенныхъ мнѣній г. Столпянскаго вызывали смѣхъ, то здѣсь, какъ это и было разъяснено, виноватъ не критикъ, а авторъ „qui sibi pecсat“. Съ другой стороны, смѣхъ—дѣло субъективное, и трудно рѣшить, кто отъ чего и чему смѣялся. По крайней мѣрѣ наивное

*) Г. Сиповскій отказывается отъ этого выраженія, находя, что слова его относились къ автору. Но для дѣла это все равно. Пусть онъ убѣдился, что «авторъ не уменъ», но *неумный* авторъ не напишетъ *умной* книги. Г. Сиповскій выступилъ въ защиту г. Столпянскаго, яко-бы осмѣяннаго, но самъ его казнитъ «послѣднимъ приговоромъ»: если «книга не умна», то это можетъ быть ошибкой, промахомъ и *умнаго* человѣка; а когда «авторъ не уменъ», то отъ него уже нечего ждать... Впрочемъ г. Сиповскій, въ роли защитника осмѣяннаго, по его мнѣнію, г. Столпянскаго, не стѣсняется выставить его элементарнымъ невѣждой, ибо прямо говоритъ, что г. Столпянскій «не могъ объяснить даже самыхъ элементарныхъ понятій»...

объясненіе почтеннаго автора „По поводу„,—что онъ смѣялся самъ не зная чему, и только *послѣ* спросилъ себя: „чему же я смѣюсь“?—показываетъ возможность смѣха безотчетнаго; за такой смѣхъ критикъ не отвѣчаетъ. Кто смѣялся, тотъ и пусть отвѣчаетъ. И ужели то обстоятельство, что смѣются или нѣтъ при чтеніи критики, можетъ служить основаніемъ ея оцѣнки? Жалкій критерій. Жалка судьба критики, если это такъ. Во всякомъ случаѣ на преніяхъ не было доказано, ни то, что критика г. Мѣдникова не есть критика вообще, ни то, что она плоха.

Что касается втораго пункта, что всякій, кто находитъ неумѣстною прочитанную въ Обществѣ рецензію, „находитъ и всякую критику неумѣстною здѣсь“, то послѣ приведенныхъ выше объясненій, мы могли бы его и не касаться; но для утѣшенія почтеннаго оппонента, пожалуй, добавимъ, что такой выводъ слѣдуетъ самъ собой изъ данной постановки дѣла. Авторъ „По поводу“ признаетъ неумѣстными критики, подобныя прочитанной въ Обществѣ. Какія же критики онъ допускаетъ? Очевидно „лучшія“. Но кто же ихъ оцѣнитъ? Чтобы судить о дѣлѣ, нужно выслушать его. Но Общество не имѣетъ права допускать *всякую* критику къ чтенію, потому что иначе оно будетъ слушать и „подобныя прочитанной“ критики., Развѣ напередъ поручить кому-либо изъ членовъ прочесть критику и допускать ее въ Общество, слѣдуя его приговору? Но вотъ Совѣтъ Общества нашелъ критику г. Мѣдникова „имѣющею значеніе“, членъ г. Пятковскій нашелъ пріемъ критики образцовымъ, а почтенный авторъ „По поводу“ не находитъ этого и признаетъ ее „неумѣстною“ въ Обществѣ. Итакъ, кто же будетъ рѣшать вопросъ о достоинствѣ критики, и какой для этого есть критерій? Выходитъ, что принципъ допущенія въ Общество „лучшихъ“ критикъ ведетъ именно къ отрицанію критики вообще, если не допустить порабощенія критики личному вкусу г. Сиповскаго.

Далѣе, почтенный авторъ „По поводу“ говоритъ, что для того, чтобъ „*окрестить*“ (неудобное слово: выходитъ, будто почтенный оппонентъ мой крестникъ) защитниковъ г. Столпянскаго прозвищемъ „столпянцы“, нужно доказать, что „кто находитъ рецензію какой нибудь книги несостоятельною, тотъ есть *защитникъ автора* разбираемой книги“. Но я именно имѣлъ въ виду *защиту тезисовъ* г. Столпянскаго и *защиту его лично*, яко-бы отъ осмѣянія и неправильнаго осужденія. Автору „по поводу“ не нравится слово „столпянцы“. Этого я не понимаю; по моему, это очень хорошее слово, хорошее дважды: оно указываетъ прямо на дѣло и даетъ возможность избѣжать многословія; образовано же оно на тѣхъ же основаніяхъ, какъ Авакумовцы Ѳеодосѣевцы и т. п. безобидныя „прозвища“.

Впрочемъ названіе вещь не важная; еще поэтъ сказалъ: „Что имя? Звукъ пустой“. А вотъ что дѣйствительно плохо,—пріемъ оправданій, которымъ пользуется почтенный авторъ „По поводу“. Этотъ пріемъ состоитъ въ томъ, что нѣкоторые люди, не будучи въ силахъ отстоять сами себя, стараются *отожествить себя съ* цѣлою *корпораціей* и переносятъ на послѣднюю все, что̀ относится къ нимъ; потерпѣвъ сами фіаско, они угрожаютъ разрушеніемъ всему свѣту. Отсюда явилась у почтеннаго оппонента мысль „о разочарованіи“ въ Обществѣ, отсюда идутъ мрачныя пророчества для Общества, отсюда названіе Общества „мѣстомъ наказанія“ (sic), отсюда предположеніе, будто въ Обществѣ не будетъ ни говорящихъ, ни слушающихъ и пр. Все это къ Обществу ни мало не относится и есть плодъ не обуздываемой разсуд-

комъ фантазіи. Конечно, и г. Столпянскій, и г. Сиповскій „въ Обществѣ“, по они еще „не Общество“. Но всѣ эти предположенія тѣмъ неумѣстнѣе со стороны почтеннаго автора „По поводу“, что Общество ему же обязано фальшивою постановкой вопроса о критикѣ г. Мѣдникова,—постановкой, произведшей непріятную „бурю въ стаканѣ воды“.

Объяснимся. Г. Мѣдниковъ прочиталъ намъ свою рецензію. По принятому въ Обществѣ порядку, слѣдовало бы *обсужденіе дѣла*. Но г. Сиповскій, оставивъ *дѣло* въ сторонѣ, обратился къ *лицамъ;* опустивъ изъ виду книгу (которой не читалъ), онъ принялся за *автора*. Самоувѣренно заявивши, что г. Столпянскій такое и такое-то вынесъ бы чувство изъ засѣданія Общества, онъ начинаетъ говорить „жалобныя слова“ и обвиняетъ референта въ желаніи публично осмѣять почтеннаго труженика дѣла, „по всей вѣроятности, не особенно прибыльнаго“. Напрасны всѣ протесты противъ такого обращенія къ *личностямъ;* авторъ „По поводу“ поддерживаетъ личный характеръ преній, а „nomina sunt odiosa“, сыръ-то боръ и загорѣлся. *Дѣло* осталось *въ сторонѣ*, почтенный критикъ, вмѣсто защиты рецензіи по существу дѣла, вынужденъ былъ защищаться отъ обвиненія въ желаніи публично осмѣять человѣка. А вѣдь все это фальшивая тревога, и вся она основана на недоразумѣніи. Почтенный авторъ „По поводу“ чертитъ мрачныя картины, *если бы* былъ въ засѣданіи Общества г. Столпянскій, и выражаетъ радость, что его не было. Но вѣдь возможенъ былъ и иной исходъ дѣла, болѣе благопріятный и миролюбивый, и мы лично положительно сожалѣемъ, что г. Столпянскаго не было въ ту пору на лицо. Изъ заявленія г. предсѣдателя Общества видно, что г. Столпянскій расчитывалъ здѣсь же представить и свои возраженія на критику. Г. референтъ не отказался бы, конечно, ихъ выслушать, а г. предсѣдатель разрѣшилъ бы ихъ обсужденіе. Присутствующіе же, имѣя передъ собою *на лицо* обоихъ оппонентовъ, были бы сдержаннѣе; самъ почтенный авторъ „По поводу“ не смѣялся бы безъ всякаго повода, и лишенъ былъ бы нужды приносить въ этомъ публичное покаяніе; пренія получили бы обыкновенный мирный исходъ. Да, жаль, что не было лично г. Столпянскаго; не тратили бы мы теперь дорогаго времени на безплодныя объясненія. Замѣчательно при этомъ, что на защиту г. Столпянскаго выступилъ тотъ, кто его не знаетъ, книги его не читалъ и судитъ о немъ по газетнымъ слухамъ, но въ тоже время смѣло заявляетъ, что г. Столпянскій долженъ былъ испытать тѣ, а не другія чувства, быть въ томъ, а не другомъ положеніи: какъ будто авторъ „По поводу“ обладаетъ даромъ пророчества. Но собственно говоря, если и было что-либо непріятное для г. Столпянскаго на этомъ собраніи Общества, то онъ этимъ именно обязанъ безтактности тѣхъ изъ своихъ защитниковъ, которые *отказавшись защищать* его *книгу*, обратились къ *защитѣ* его *личности*, которой *никто не касался*, и во тоже время безцеремонно уличали его въ незнаніи „самыхъ элементарныхъ понятій“ педагогіи. Благодаря усердію этихъ защитниковъ г. Столпянскаго, дѣло было поставлено такъ, что изъ него могла выйдти только „исторія“ (въ Ноздревскомъ смыслѣ), и если почтенный авторъ „По поводу“ позволилъ себѣ назвать Общество *„мѣстомъ* наказанія“ (!), то справедливость требуетъ добавленія, что „наказующими были гг. защитники г. Столпянскаго“. Плохую услугу оказали они почтенному автору „Дневника“.

Не считая ни нужнымъ, ни полезнымъ отвѣчать на всѣ измышленія почтеннаго автора въ его „По поводу“, отвѣтимъ только на существенное.

Почтенному оппоненту кажется страннымъ, какимъ образомъ человѣкъ

пришедшій въ Общество *учиться,* находитъ, что „по его мнѣнію, говорятъ ошибочно, невѣрно“. Но тутъ ничего нѣтъ страннаго. Развѣ учиться значитъ пассивно выслушивать чужія мнѣнія? Или почтенный авторъ забылъ, что наше Общество есть общество *спеціалистовъ?* Давно уже и спеціально практически и теоретически занимаясь педагогіей, я всегда съ живымъ участіемъ слѣдилъ за дѣятельностію уважаемаго Педагогическаго Общества, между членами котораго находятся наши лучшіе и почти единственные представители педагогической науки у насъ. Я шелъ учиться у Общества, желая дополнить и провѣрить педагогическія свои воззрѣнія, желая услышать разрѣшеніе педагогическихъ вопросовъ, которые тревожатъ *всякаго педагога* (какъ у меня сказано, а не *меня* одного, какъ измышляетъ мой оппонентъ). Не смотря на свои *спеціальные* труды по педагогіи, я шелъ *учиться*, потому что не считаю себя „готовымъ“ (по Дистервегу), совершеннымъ учителемъ, потому что сознаю безграничную, неисчерпаемую область стремленій педагога къ совершенству; но я шелъ учиться *у Общества*, а г. Сиповскій и г. Столпянскій еще не Общество. Г. Столпянскаго самъ авторъ „По поводу“ признаетъ незнающимъ элементарныхъ понятій, а имени г. Сиповскаго, до послѣдняго времени, въ педагогической литературѣ я не встрѣчалъ. Но г. Сиповскій желалъ бы видѣть въ членѣ Общества безмолвнаго, на все соглашающагося слушателя-ученика; не мое дѣло, если его ожиданія не сбудутся. „*Учить*“ почтеннаго оппонента я тоже нахожу неудобнымъ, какъ не желалъ его „*проучить*“, на что онъ напрашивается; если же почтенный авторъ „По поводу“ считаетъ себя „проученнымъ“, то это его личное дѣло. „Непогрѣшимыхъ“ педагоговъ въ Обществѣ я тоже не надѣялся встрѣтить, но, конечно, я не надѣялся встрѣтить въ немъ и „элементарныхъ невѣждъ“ въ педагогіи и ихъ защитниковъ. Впрочемъ отсюда далеко еще до „разочарованія“ въ Обществѣ, что старается намъ *навязать* почтенный оппонентъ, отожествляющій себя съ Обществомъ. Меня озадачили тезисы г. Столпянскаго; но Общество съ такимъ достоинствомъ отнеслось къ дѣлу, что здѣсь и рѣчи не могло быть о „разочарованіи“. Напрасно нашъ оппонентъ грозитъ Обществу мрачнымъ пророчествомъ. Оно разумно, сильно и прочно установлено. Оно по прежнему будетъ допускать свободу преній, *критику вообще;* по прежнему будетъ пользоваться симпатіями и всеобщимъ уваженіемъ общества, ученаго и педагогическаго міра; руководимое опытною и сильною рукою, оно смѣло и безбоязненно пройдетъ тѣ подводные камни и опасности, которыя чертитъ мрачно-настроенное воображеніе автора „По поводу“, и по прежнему будутъ приходить въ Общество педагоги, съ цѣлію *поучиться.* Мы не видимъ даже, почему бы не *поучиться у Общества* и почтенному автору „По поводу“; почему бы, напримѣръ, ему не принять къ свѣденію и руководству хотя слѣдующій благоразумный совѣтъ: „Когда хотятъ дѣлать замѣчанія pro или contra, то, казалось бы, надо поступать осторожно, т. е. точно слѣдовать примѣру самого рецензента, который прочиталъ книгу самъ“.

Почтенный авторъ „По поводу“ останавливается еще на томъ обстоятельствѣ, что меня поразило и ошеломило провозглашеніе и защита педагогическихъ абсурдовъ и проч. Конечно, есть люди, которыхъ ничто не ошеломитъ, не озадачитъ, если бы даже г. Столпянскій въ дополненіе къ своему „физіолого-психическому методу“ извлекъ изъ своихъ сочиненій и представилъ тезисъ: „о методѣ семъ не должно разсуждать, а нужно дѣлать, какъ при-

казано". А случись, на несчастье оппонента такого несчастнаго тезиса, слушатели засмѣются,—найдутся рыцари печальнаго образа, которые станутъ отстаивать *личность* яко-бы обиженнаго референта. Я не причисляю себя къ такимъ „гуманнымъ" рыцарямъ и хладнокровнымъ людямъ, которыхъ ничто не ошеломляетъ. Я дѣйствительно горячо отношусь къ дѣлу образованія народнаго, которому посвящалъ и посвящаю свою педагогическую дѣятельность, и смѣю думать, что это не вредитъ дѣлу. Но авторъ „По поводу" иронируетъ надъ этой чертой моего отношенія къ дѣлу. Я сказалъ, что меня поразили и ошеломили абсурды-тезисы г. Столпянскаго *), а онъ добавляетъ: „смѣемъ думать (конечно, можете, хотя лучше бы этого не дѣлать) что подобное прискорбное душевное состояніе и *на этотъ разъ* было причиною, что онъ (т. е. я) услышалъ нѣчто такое, чего никто не говорилъ" и т. д. Почтенный оппонентъ и не подозрѣваетъ, куда завела его попытка на остроуміе. Вѣдь если меня поразили и ошеломили дѣйствительно нелѣпые *тезисы-абсурды*, то чтобы допустить „*подобное* же прискорбное душевное состояніе" во мнѣ и послѣ рѣчей почтеннаго автора „По поводу", нужно допустить, что рѣчи его *одинаковы по достоинству съ тезисами г. Столпянскаго*... Мы этого думать не смѣемъ. Итакъ, почтенный авторъ „По поводу" не только удружилъ г. Столпянскому, но угостилъ и себя: „Faber compedes, quas facit, ipse gestat."—Sapienti sat.

С. Миропольскій.

---

*) Что дѣйствительно было чѣмъ озадачиться, это всего лучше доказываетъ тотъ фактъ, что тезисы г. Столпянскаго самимъ же Обществомъ были признаны неудобными для обсужденія и г. Столпянскій приглашенъ былъ ихъ взять обратно.

ЗАСѢДАНІЕ

С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества.

(Продолженіе засѣданія 17-го апрѣля).

Предсѣдатель..... Теперь перейдемъ къ обсужденію тезисовъ г. Чернявскаго.

Г. Рашевскій. *Первый тезисъ:* Существующія программы нашихъ учебныхъ заведеній нисколько не препятствуютъ самому широкому примѣненію метода Грубе при первоначальномъ преподаваніи ариѳметики. *Второй тезисъ:* Недостаточное распространеніе этого метода вполнѣ объясняется отсутствіемъ у насъ полнаго, хорошаго учебника элементарной ариѳметики, составленнаго на основаніи этого метода. *Третій тезисъ:* Имѣя въ виду недостатокъ подобнаго учебника, при прохожденіи дѣйствій надъ цѣлыми числами въ младшихъ классахъ учебныхъ заведеній, должно обращать особенное вниманіе на рѣшеніе изустныхъ задачъ надъ небольшими числами въ извѣстныхъ предѣлахъ.

Г. Чернявскій. Желая точнѣе выразить мою мысль, я считаю необходимымъ измѣнить редакцію этого тезиса слѣдующимъ образомъ: Имѣя въ виду недостатокъ подобнаго учебника, при прохожденіи дѣйствій надъ цѣлыми числами въ *приготовительномъ классѣ гимназій*, должно обращать особенное вниманіе на рѣшеніе изустныхъ задачъ надъ небольшими числами въ извѣстныхъ предѣлахъ.

Г. Рашевскій. *Четвертый тезисъ:* Въ первый годъ преподаванія въ школѣ должно разсматривать числа не меньше десяти и не больше двухсотъ, такъ какъ изученіе чиселъ менѣе десяти не будетъ имѣть развивающаго вліянія, а изученіе чиселъ болѣе двухсотъ будетъ лишено наглядности.

Г. Чернявскій. И въ этомъ тезисѣ я желаю сдѣлать такое же измѣненіе: При преподаваніи ариѳметики въ *приготовительномъ классѣ* гимназій, должно вводить въ изустныя задачи числа не меньше десяти и не больше двухсотъ, такъ какъ изученіе чиселъ меньше десяти не будетъ имѣть *въ этомъ возрастѣ (отъ девяти до одиннадцати лѣтъ)* развивающаго вліянія, а изученіе чиселъ бо̀льшихъ двухсотъ будетъ лишено наглядности.

Г. Рашевскій. *Пятый тезисъ:* Въ письменныя задачи должны входить большія числа, но не выше извѣстнаго предѣла, который долженъ быть точно опредѣленъ. По моему мнѣнію, такимъ предѣломъ можетъ быть число десять

тысячъ. *Шестой тезисъ:* Преподаваніе ариѳметики дома и въ школѣ должно быть наглядно, такъ какъ наглядность есть необходимое условіе для образованія ясныхъ и прочныхъ представленій и понятій. По всему реферату будутъ возражать гг. Евтушевскій, Федоръ Федоровичъ Эвальдъ и Вулихъ.

Предсѣдатель. Г. Евтушевскій!

Г. Евтушевскій. Вопросъ, которымъ мы теперь занимаемся, былъ поднятъ еще въ прошломъ году и послужилъ даже для составленія математической коммиссіи, которая обсуждала вмѣстѣ съ программами математики въ общеобразовательныхъ заведеніяхъ и курсъ для приготовленія дѣтей къ поступленію въ эти заведенія. Жаль, что коммиссія не дала практическаго результата и не дала именно потому, что въ ней было недостаточно членовъ, да и тѣ въ концѣ охладѣли къ этому вопросу. Вотъ потому-то и надо радоваться, что этотъ вопросъ снова внесенъ въ наше Общество. Приступая къ замѣчаніямъ по всему реферату, я прежде всего долженъ заявить, что со всѣми его тезисами я не могу согласиться и не считаю ихъ достаточно практическими для рѣшенія весьма важнаго вопроса — приготовленія дѣтей къ поступленію въ общеобразовательныя заведенія. Прежде нежели завязать дебаты по поводу этихъ положеній, я укажу на нѣкоторыя рѣзкія противорѣчія, которыя замѣтилъ при чтеніи реферата. Во первыхъ, я желалъ бы предложить г. референту вопросъ, на какія сочиненія ссылается онъ въ своей статьѣ, какъ на такія, которыя трактуютъ о методѣ Грубе? И можете-ли вы назвать мнѣ сочиненія, о которыхъ вы говорите, что они трактуютъ о методѣ Грубе?

Г. Чернявскій. О методѣ Грубе говоритъ Паульсонъ.

Г. Евтушевскій. Это не сочиненіе о методѣ, а самый методъ.

Г. Чернявскій. Потомъ нѣсколько статей въ «Педагогическомъ Сборникѣ».

Г. Евтушевскій. У васъ употреблено выраженіе: «Въ послѣдніе годы въ литературѣ появилось нѣсколько сочиненій и статей, которыя совѣтуютъ употребленіе метода Грубе». Я думалъ, что вы придаете этой фразѣ нѣкоторое значеніе; оказывается, что этого нѣтъ.

Г. Чернявскій. Въ моемъ рефератѣ я указываю на курсъ Волленса, на вашъ сборникъ.

Г. Евтушевскій. Теперь я перехожу къ противорѣчіямъ, встрѣчающимся въ вашемъ рефератѣ. Вы довольно ѣдко смѣетесь надъ программой для поступленія въ военныя гимназіи, говоря, что тамъ требуютъ рѣшенія задачъ изустныхъ въ предѣлахъ перваго десятка и счетъ до тысячи; между тѣмъ, я, къ удивленію моему, встрѣчаю у васъ то же самое: вы совѣтуете еще прежде чѣмъ приступить къ вашему курсу знать рѣшеніе задачъ до десяти и счетъ до тысячи; такъ что я не знаю, къ кому отнести вашу насмѣшку. Едва ли она можетъ относиться къ программѣ для военныхъ гимназій, которая такъ не требовательна для дѣтей, поступающихъ въ заведеніе, зная, что при неустановившемся методѣ, при недостаткѣ учителей, владѣющихъ этимъ методомъ, лучше поставить требованіе какъ можно меньшее, нежели требовать многаго, и потому поставлено такое низкое требованіе, которому легко удовлетворить въ возрастѣ 10-ти лѣтъ. Вы это требованіе ставите раньше, прежде даже приступленія къ вашему курсу. Чему же приписать насмѣшку надъ программой?

Г. Чернявскій. Именно различію возраста; въ программѣ для военныхъ гимназій, какъ сказано въ рефератѣ, требуется изученіе чиселъ до 10 для

мальчиковъ лѣтъ 10—11, я же ставлю это требованіе для мальчиковъ 7—8 лѣтъ. Это большая разница: тутъ оно будетъ имѣть развивающее значеніе, какого не будетъ имѣть для высшаго возраста.

Г. Евтушевскій. Да тутъ возрастъ 7 или 10 лѣтъ мало значитъ; вѣдь развитіе достигается не только возрастомъ но и обученіемъ, слѣдовательно, если ребенка до 10 лѣтъ не учили писать, то надо начать ученье его съ грамоты.

Г. Чернявскій. Это совершенно вѣрно, но три года много значатъ въ развитіи ребенка, въ особенности въ возрастѣ отъ 7 до 10 лѣтъ. Неужели если взрослаго не учили ариѳметикѣ, то съ нимъ надо проработать по Грубе первый десятокъ? Я думаю, что вы не потребуете, чтобы при обученіи взрослаго надо было употреблять тѣже пріемы, какъ съ дѣтьми, напр. для пріученія къ счисленію показать одинъ нумеръ, потомъ прибавить другой и т. д.

Г. Евтушевскій. Это утрировка; тутъ не въ томъ дѣло; я говорю, что надо отнестись скорѣе сочувственно къ тѣмъ небольшимъ требованіямъ, которыя высказываются въ программѣ военно-учебныхъ заведеній. Вы сами знаете, что подготовка поступающихъ туда дѣтей въ высшей степени разнообразна, и если ученики удовлетворяютъ по крайней мѣрѣ этому требованію, то военно-учебныя заведенія довольны, хотя большинство обладаетъ гораздо большими знаніями, но не дающими никакихъ результатовъ и не помогающими вести дальнѣйшій курсъ.

Г. Чернявскій. Да вѣдь насмѣшка надъ программой вовсе и не входила въ мои цѣли; я вовсе надъ нею не смѣялся.

Г. Евтушевскій. Нѣтъ вы смѣялись; вы между прочимъ сказали, что изъ программы извѣстно только, что экзаменъ происходитъ въ присутствіи директора. Объ этомъ, мнѣ кажется, опять напрасно упоминать въ такомъ ѣдкомъ тонѣ, потому что экзамены въ присутствіи директора, такъ, какъ они обставлены въ настоящее время, представляются именно такими экзаменами, которыхъ надо желать, а не порицать, потому что предоставлять одному учителю распоряжаться десятками дѣтей, приходящихъ въ заведеніе, и высказывать передъ ними свои огромныя свѣдѣнія, задавая трудные вопросы и ставя дѣтей въ непормальное положеніе—это такая вещь, которую давно пора искоренить; а потому экзаменъ въ присутствіи директора и обсужденіе въ совѣтѣ учителей результатовъ экзамена какъ нельзя болѣе желательно.

Г. Чернявскій. Это совершенно вѣрно, но я позволю себѣ спросить васъ: читали ли вы мой рефератъ?

Г. Евтушевскій. Да, читалъ.

Г. Чернявскій. Въ такомъ случаѣ вы должны были видѣть, что мною только приведенъ одинъ изъ параграфовъ устава, безъ всякой съ моей стороны личной критики; я прочиталъ этотъ параграфъ такъ, какъ онъ написанъ; если онъ показался смѣшнымъ, то это уже не моя вина. Это даже можно воспроизвести; на 58 стр. у меня говорится: «желающіе поступить въ военныя гимназіи подвергаются экзамену, который происходитъ въ присутствіи директора и инспектора классовъ.» (См. № 2 «Семьи и Школы».)

Г. Евтушевскій. Вмѣсто того, чтобы цитировать некстати это весьма важное и разумное указаніе, слѣдовало бы прямо и обратиться къ самой программѣ, а не къ этому указанію, которое къ ней никакого отношенія не имѣетъ.

Г. Чернявскій. Нѣтъ, имѣетъ; я хотѣлъ говорить по возможности точно;

требованія гимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія взяты изъ устава, поэтому я хотѣлъ взять и требованія военныхъ гимназій изъ ихъ устава. Параграфъ XI, который я цитировалъ, ближе всего относится къ этимъ требованіямъ; я и желалъ привести его, чтобы указать то, что могъ въ немъ найти, и затѣмъ обратился къ тѣмъ программамъ, которыя могутъ измѣняться изъ года въ годъ. Я сдѣлалъ это для избѣжанія упрека въ неточности.

Г. Евтушевскій. Вы были бы точнѣе, если бы привели самую программу.

Г. Чернявскій. Если вы потрудитесь взглянуть нѣсколько дальше, то должны будете убѣдиться, что программа приведена и что насмѣшки вовсе не было.

Г. Евтушевскій. Я согласенъ, что программа приведена, но нахожу, что совершенно излишне было приводить цитаты изъ устава, которыя къ дѣлу не относятся.

Предсѣдатель. Г. Чернявскій заявляетъ, что не имѣлъ въ виду насмѣхаться надъ программой, и только для полноты привелъ параграфъ устава, поэтому, я полагаю, вопросъ этомъ достаточно разъясненъ.

Г. Чернявскій. Я имѣю сдѣлать еще одно возраженіе: вы говорите, что я нападаю на требованія программъ для военныхъ гимназій, потому будто, что онѣ требуютъ отъ учениковъ слишкомъ мало. Но мое возраженіе состоитъ не въ томъ: я говорю, что онѣ смѣшиваютъ требованія по методу Грубе съ требованіями по общей программѣ; онѣ требуютъ изученія перваго десятка согласно методу Грубе, поэтому слѣдовало бы ожидать, что далѣе будетъ требованіе изученія первой сотни, между тѣмъ встрѣчается совершенно другое, такъ что изученіе перваго десятка является совершенно отрывочнымъ и потому не имѣющимъ значенія; если бы всѣ требованія были проведены по методу Грубе, тогда бы я не возражалъ.

Г. Евтушевскій. Вы находите болѣе подходящими требованія знанія нумераціи, нежели тѣ, которыя заявлены въ программѣ.

Г. Чернявскій. Да, какъ я это показалъ въ своемъ рефератѣ, для соотвѣтствующаго возраста.

Предсѣдатель. Не угодно ли перейти къ слѣдующему возраженію.

Г. Евтушевскій. Далѣе вы говорите, что программа имѣетъ въ виду, очевидно, подготовку дѣтей за нѣсколько мѣсяцевъ до срока; откуда вы вывели такое заключеніе—очень трудно рѣшить; надо думать, что это ваше личное мнѣніе.

Г. Чернявскій. Это указано въ концѣ 58 стр. (читаетъ: «Разсмотримъ теперь вторую прибавку и т. д.). Вотъ откуда я вывелъ свое заключеніе.

Г. Евтушевскій. Но вѣдь этотъ возрастъ разумѣетъ Грубе.

Г. Чернявскій. Я думаю, что это должны разумѣть и всѣ тѣ, кто примѣняетъ его методъ.

Г. Евтушевскій. Это требованіе разумѣется выполняется, да только не у насъ; дай Богъ, чтобы у насъ выполнялось и то, что требуется военными гимназіями. Возвращаясь снова къ вашему реферату, я къ изумленію моему замѣчаю, что вы назначаете сами на прохожденіе всего курса полгода; васъ удивляетъ, что по программѣ требуется подготовка за нѣсколько мѣсяцевъ, а сами вы назначаете полгода для прохожденія такого большаго курса, какой вы предлагаете.

Г. Чернявскій. Мой курсъ назначается не для начинающихъ дѣтей; курсъ этотъ можетъ служить для окончательной подготовки ребенка уже до

извѣстной степени развитаго, которому извѣстны дѣйствія надъ первымъ десяткомъ.

Г. Евтушевскій. Ну, положимъ, что первому десятку *природа* учитъ ребенка съ пелепокъ; въ 9½ лѣтъ онъ знаетъ рѣшеніе изустныхъ задачъ и счетъ до тысячи, но затѣмъ все таки вашъ большой ариѳметическій курсъ для поступленія въ первый классъ гимназіи онъ проходитъ въ полгода.

Г. Чернявскій. У меня сказано, что первый десятокъ не долженъ быть изучаемъ съ ребенкомъ 10 лѣтъ; но если занятія начинаются раньше, тогда и первый десятокъ будетъ умѣстенъ и этотъ курсъ можетъ тогда предшествовать моему курсу; противъ этого я не возражаю. Для моего же курса достаточно полгода, послѣ этой приготовительной подготовки.

Г. Евтушевскій. Да какая же тутъ приготовительная подготовка? Вы сами говорите, что требуется знаніе чиселъ перваго десятка и счета до тысячи для приступленія къ вашему курсу; затѣмъ вы говорите, что останавливаться на изученіи чиселъ перваго десятка и счета до тысячи неумѣстно, что это вовсе не развивающее занятіе, что это нужно предоставить *природѣ*, или *безсознательнымъ урокамъ матери;* слѣдовательно, какая же тутъ подготовка, и какой же тутъ методъ Грубе? Я бы хотѣлъ знать, называете ли вы это методомъ Грубе?

Г. Чернявскій. Я имѣлъ въ виду недостатокъ у насъ полнаго, хорошаго учебника по методу Грубе, и потому хотѣлъ дать такой курсъ, которымъ бы можно было пользоваться по нашимъ программамъ, не имѣя въ видѣ полнаго воспроизведенія метода Грубе.

Г. Евтушевскій. Какой же это учебникъ?

Г. Чернявскій. Сборникъ задачъ съ методическими указаніями для учителя.

Г. Евтушевскій. Такъ, по вашему мнѣнію, книга Паульсона не выясняетъ метода Грубе?

Г. Чернявскій. Она выясняетъ, но я замѣтилъ въ своемъ рефератѣ, что у Паульсона сдѣлано замѣчаніе, что «слѣдуетъ составлять задачи и на слѣдующія числа, такъ какъ составлялись онѣ на первые два десятка,» но затѣмъ самыхъ задачъ нѣтъ; а я нахожу, что составленіе и подборъ задачъ дѣло довольно трудное; если бы у Паульсона задачи были даны и на слѣдующій отдѣлъ, тогда бы я охотно призналъ, что книга даетъ вполнѣ то, что нужно.

Г. Евтушевскій. Если у самого Грубе въ его книгѣ приводятся образцы подробнаго изученія чиселъ только до 16 и потомъ на числа 30 и 100, чтобы показать изученіе большихъ чиселъ, а затѣмъ предоставляется учителю пользоваться предшествовавшими указаніями; Паульсонъ же ведетъ этотъ счетъ даже до 20;—то мнѣ кажется, что надо представить себѣ слишкомъ тупоголоваго учителя, который бы, хорошенько изучивъ этотъ курсъ, не могъ вести преподаванія по тѣмъ указаніямъ, которыя сдѣланы въ книгѣ. Относительно сборника задачъ я не говорю ничего, это совершенно другое дѣло; но собственно пріемы изученія чиселъ и всѣ упражненія, которыя производятся надъ числами, такъ подробно указаны при изученіи чиселъ отъ 1—20, что я не знаю, можно ли себѣ представить такого *опытнаго* преподавателя, который не пойметъ, какъ вести дѣло далѣе по книгѣ Паульсона, и что это за такой преподаватель, который не имѣетъ времени выработать свой курсъ. Я полагаю, что кромѣ сборника задачъ, дать какой нибудь учебникъ по методѣ Грубе даже нельзя, это просто смѣшно.

Г. Чернявскій. Я противъ этого могу возразить только то, что у меня нигдѣ не сказано, что «опытный преподаватель не поймет»; потрудитесь указать то мѣсто, гдѣ есть такое выраженіе.

Г. Евтушевскій (читаетъ). «Но эти наставленія мало помогутъ не только неопытнымъ въ дѣлѣ преподаванія родителямъ, но даже и опытнымъ преподавателямъ, если у нихъ нѣтъ достаточно времени для того, чтобы выработать свой самостоятельный курсъ. Основанія метода Грубе очень просты и понятны всякому, но» и т. д. (стр. 60).

Г. Чернявскій. Видите ли, здѣсь прямо говорится, что и понятно, и легко.

Г. Евтушевскій. Для меня достаточно того, что опытный преподаватель, прочитавъ серьезно тѣ указанія, которыя сдѣланы въ книгѣ Паульсона гораздо еще подробнѣе, чѣмъ въ книгѣ Грубе, не поймет какъ вести дѣло далѣе; я только изумляюсь этому выраженію.

Г. Чернявскій. Я нигдѣ не говорю о непониманіи, я говорю о трудности составленія задачъ и табличекъ для сотенныхъ чиселъ.

Г. Евтушевскій. У васъ не говорится о сборникѣ задачъ; тутъ сказано, что въ руководствѣ Паульсона разсматриваются числа только до 20, далѣе предоставляется преподавателю, что эти указанія мало принесутъ пользы. Такого сборника задачъ ни Паульсонъ, ни Грубе не имѣли въ виду.

Г. Чернявскій. Я говорю, что намъ такой сборникъ непремѣнно нуженъ; если вы потрудитесь доказать противное, тогда я, быть можетъ, соглашусь съ вами.

Г. Евтушевскій. Я не могу сомнѣваться въ его необходимости, потому что я самъ представлялъ въ прошломъ году, такой сборникъ въ комиссію; но дѣло не въ сборникѣ.

Г. Чернявскій. Слѣдовательно, возраженіе устранено.

Предсѣдатель. Не угодно ли продолжать далѣе.

Г. Евтушевскій. Итакъ, вы значитъ расходитесь съ методомъ Грубе, вы ведете обученіе дѣтей начальной ариѳметикѣ не по его методѣ?

Г. Чернявскій. Не вполнѣ; я беру только нѣкоторыя его основныя положенія. Я желаю дать такой курсъ, которымъ бы можно было пользоваться въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ при существующей программѣ; поэтому провести курсъ вполнѣ по методу Грубе, начиная съ первыхъ чиселъ, я не могъ, такъ какъ подобнаго курса нельзя было прямо примѣнить въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ; наконецъ, я не имѣлъ возможности переработать его на практикѣ, а писать теоретически я не рѣшился, потому что такой кабинетный трудъ едва-ли былъ бы удобенъ.

Г. Евтушевскій. Какія же основныя положенія вы признаете изъ метода Грубе?

Г. Чернявскій. Во 1-хъ, изученіе чиселъ первой сотни на рѣшеніи изустныхъ задачъ....

Г. Евтушевскій. Но у васъ этого нѣтъ; Грубе, во-первыхъ, для изученія чиселъ перваго десятка ассигнуетъ цѣлый годъ, считая это занятіе въ высшей степени важнымъ, полагающимъ основаніе всему дальнѣйшему курсу ариѳметики, съ чѣмъ нельзя не согласиться; вы же предоставляете изученіе чиселъ перваго десятка *природѣ*, или *безсознательнымъ урокамъ матери*, почему такъ безсознательнымъ, этого я, признаться, не понимаю.

Г. Чернявскій. Потому, что они преподаются не систематически.

Г. Евтушевскій. Итакъ вы не имѣете въ виду изученія первыхъ чиселъ; затѣмъ у васъ пѣтъ и дальнѣйшаго изученія чиселъ первой сотни, потому что изучить числа на двухъ, трехъ задачахъ невозможно; это не можетъ назваться изученіемъ чиселъ по методѣ Грубе.

Г. Чернявскій. Съ первымъ возраженіемъ вашимъ я совершенно согласенъ; я вполнѣ признаю, что нужно изучать первый десятокъ, но изучать въ раньшемъ возрастѣ. Я только не имѣлъ возможности приготовить курсъ для изученія перваго десятка, не имѣлъ случая провести его на практикѣ, поэтому я и даю только то, что могу дать.

Г. Евтушевскій. Но вы вводите въ заблужденіе вашихъ читателей, говоря, что это изученіе не важно, что его можно предоставить природѣ. Если вы ставите вопросъ о подготовкѣ дѣтей въ учебныя заведенія, то надо ставить его обстоятельно; иначе вы вводите въ заблужденіе тѣхъ, кто будетъ слѣдовать вашему курсу; они даже не будутъ справляться, что сдѣлала природа съ ученикомъ, а прямо начнутъ съ числа 12.

Г. Чернявскій. Кто возьметъ мой курсъ и обратитъ вниманіе на примѣчаніе на первой страницѣ, тотъ увидитъ, что курсъ этотъ назначается для дѣтей отъ 9—11 лѣтъ, и что дѣти, приступающіе къ изученію его, должны умѣть считать до тысячи и рѣшать изустныя задачи, относящіяся къ первымъ десяти числамъ. Если кто, пожелавъ воспользоваться моимъ курсомъ, прочитаетъ мою объяснительную статью, то узнаетъ, что первый десятокъ дѣтямъ слѣдуетъ изучить раньше. Если же они его не изучали, то нужно предложить нѣсколько задачъ, взятыхъ изъ любаго сборника, и посмотрѣть подъ силу ли онѣ имъ; если не подъ силу, то придется нѣсколько остановиться, прежде чѣмъ приступить къ моему курсу, но не вести первоначальное знакомство съ числами по Грубе. Для ребенка лѣтъ 10, я не могу допустить предложенія вопросовъ, подобныхъ тому, какой встрѣчается въ одномъ нѣмецкомъ учебникѣ, названія котораго я не помню, начинающемся такой фразой: «сколько головъ имѣешь ты»? Вотъ, подобныхъ вопросовъ мнѣ бы не хотѣлось.

Г. Евтушевскій. Одинъ пустой вопросъ ничего не значитъ; изъ за него нельзя отбрасывать книгу. Ваше требованіе, выставленное въ подстрочномъ замѣчаніи, *вѣрно;* кто захочетъ пользоваться вашими указаніями, разумѣется справится съ рефератомъ и найдетъ, что изученіе первыхъ 10 чиселъ можетъ быть сдѣлано съ дѣтьми до 8 лѣтняго возраста, или предоставлено самой жизни и первоначальнымъ, безсознательнымъ урокамъ матери, слѣдовательно онъ увидитъ, что вы относитесь къ вопросу такъ, какъ будто онъ не составляетъ важности, что можно предоставить первоначальное изученіе чиселъ самой жизни и начать прямо съ 12; почему вы отбросили даже 11 почему вамъ не понравилось это число, я не понимаю.

Г. Чернявскій. Я противъ этого возражать не буду; при окончательномъ изданіи это будетъ измѣнено и я начну прямо съ 10. Это не особенно важно.

Г. Евтушевскій. Отчего же не съ 9?

Г. Чернявскій. Если вамъ угодно будетъ составить свой курсъ, вы можете начать съ чего угодно.

Г. Евтушевскій. Но, согласитесь, что если можно 10, 11 включить, то отчего же не прихватить 9, оно разлагается на множителей, за нимъ слѣдуетъ 8, и такъ мы дойдемъ до метода Грубе.

Г. Чернявскій. Вы, можетъ быть, вздумаете начать съ отрицательныхъ чиселъ, это ужъ ваше дѣло.

Г. Евтушевскій. Тутъ дѣло не объ отрицательныхъ числахъ; я говорю, что вы сущности метода Грубе не знаете, что вы совершенно игнорировали изученіе перваго десятка, которому Грубе отдаетъ цѣлый годъ, другой годъ онъ отдаетъ изученію чиселъ отъ 10—100.

Г. Чернявскій. Я нисколько не спорю противъ того, что дѣлаетъ Грубе, что дѣлаетъ Паульсонъ, но я съ своей стороны нахожу нужнымъ такъ начать. По моему мнѣнію, рѣшеніе такихъ задачъ, какія приведены въ моемъ рефератѣ, не выдуманныхъ мною, а взятыхъ прямо изъ сборника г. Паульсона, не будетъ имѣть никакого развивающаго вліянія, а потому я и не предлагалъ ихъ; что касается того, что я начинаю съ 12, а не съ 9, то это потому, что надо же съ чего нибудь начать. Если вы докажете, что надо начать съ числа 9 или 13, то я, можетъ быть, и соглашусь съ вами.

Г. Евтушевскій. Дѣло не въ томъ съ чего начать; ребенокъ такъ терпѣливъ, что съ чего хотите начните—онъ будетъ слушать и учиться; не въ томъ дѣло. Я спрашиваю васъ: согласны ли вы съ положеніями Грубе, который придаетъ особенное значеніе первому десятку; вы говорите, что согласны, а между тѣмъ у васъ является такое рѣзкое противорѣчіе, которое прямо указываетъ одно изъ двухъ: или вы не согласны съ методомъ Грубе, или же просто не знаете, что значитъ изученіе чиселъ по методу Грубе.

Г. Чернявскій. Возражая мнѣ, вы сказали, что ученики очень терпѣливы; вотъ именно, я, не желая особенно много испытывать терпѣніе ученика предложеніемъ такихъ задачъ, которыя могутъ возбуждать отвращеніе къ предмету, взялъ предѣлъ чиселъ нѣсколько выше, нисколько не отвергая изученія перваго десятка въ другомъ, меньшемъ возрастѣ. Это на ваше первое замѣчаніе. Во 2-хъ, вы говорите, что у меня нѣтъ изученія чиселъ первой сотни, потому что нельзя изучить число, рѣшивши 2, 3, 4 задачи; но въ моемъ рефератѣ указано, что на тѣ числа, которыя я хочу изучить по методу Грубе, у меня дано отъ 7 до 9 задачъ; изученіе же всѣхъ чиселъ невозможно по тому сроку, который я назначаю. Да наконецъ, изученія всѣхъ чиселъ безусловно и составленія всѣхъ табличекъ не требуютъ ни Грубе, ни Паульсонъ.

Г. Евтушевскій. Паульсонъ не требуетъ составленія всѣхъ табличекъ, но онъ совѣтуетъ изучать числа по Грубе, а Грубе требуетъ изученія всѣхъ чиселъ, дѣлая уклоненіе единственно тогда, когда ученикъ дойдетъ до извѣстнаго предѣла и можетъ ориентироваться при рѣшеніи задачъ; тогда можно вести изученіе чиселъ нѣсколько быстрѣе; такъ, первоначальныя числа можно изучать чисто теоретически составленіемъ табличекъ, а числа составныя на рѣшеніи практическихъ задачъ; и затѣмъ таблички сложенія и вычитанія нужно вести изустно; а таблички умноженія и дѣленія—письменно.

Г. Чернявскій. Я не имѣю подъ рукою Грубе, поэтому возражать не буду; попожимъ, что у Грубе выставлено такое требованіе, но его невозможно выполнить, вѣдь Грубе требуетъ, чтобы сравнивать каждое число со всѣми предшествовавшими числами; онъ приводитъ всѣ таблички для числа 8, сравнивая его съ 1, 2, 3, и т. д., стало быть получается 7 рядовъ табличекъ. Я нахожу, что выводить всѣ эти таблички просто невозможно, тѣмъ болѣе, что не указано точно, какъ должно ихъ составлять, въ какомъ порядкѣ и проч.

Г. Евтушевскій. Какъ же не указано, когда тамъ на каждой страницѣ образцы табличекъ (показывается книга Грубе).

Г. Чернявскій. Позвольте вамъ замѣтить, что при составленіи вашего

курса, вы, пользуясь указаніями Грубе, привели таблички для числа 30, занявшія цѣлую страницу, и притомъ еще у васъ поставлено «и т. д.», слѣдовательно однимъ числомъ придется заниматься 5—6 уроковъ.

Г. Евтушевскій. Да хотя бы и 5 уроковъ; потому-то и ассигнуется два года; это вѣдь не то изученіе, которое *даетъ жизнь*, а изученіе по методу Грубе.

И. Ф. Рашевскій. Я позволяю себѣ замѣтить, что между воспроизведеніемъ метода и изложеніемъ его существуетъ большая разница.

Г. Евтушевскій. У насъ вообще достаточно сказать, что я преподаю по методу Грубе, чтобы устранить всякое замѣчаніе; всякій смотритъ съ благоговѣніемъ на послѣдователя этого метода и какую бы нелѣпость ни увидалъ на урокѣ, Грубе все покрываетъ; по мнѣ кажется, что этотъ методъ у насъ положительно не выясненъ; я думаю, что можно не соглашаться съ этимъ методомъ, но уже если дѣйствовать по этому методу, то нужно знать, что понимаетъ Грубе напр. подъ изученіемъ чиселъ первой сотни, какъ онъ ведетъ это изученіе.

И. Ф. Рашевскій. Это совершенно справедливо по отношенію къ изложенію метода, но при воспроизведеніи его всегда можно отступать отъ тѣхъ условій, отъ той процедуры, которыя требуются Грубе. Воспроизведеніе метода не значитъ составленіе задачника по методу Грубе; это огромная разница; напр. если бы я объяснялъ въ чемъ состоитъ методъ Грубе, тогда бы я конечно обязанъ былъ исполнить всѣ тѣ работы, которыя требуетъ Грубе; г. Чернявскій отъ этого уклоняется, указывая въ предисловіи очень ясно тѣ основанія, въ силу которыхъ сдѣлано это уклоненіе, слѣдовательно со стороны г. Чернявскаго это никакъ не можетъ назваться непониманіемъ метода.

Г. Евтушевскій. Значитъ вы не слѣдили за ходомъ разговора; дѣло въ томъ, что на основаніи реферата я не могъ вывести заключенія, согласенъ ли г. Чернявскій съ положеніемъ метода Грубе, и потому рѣшился предложить ему вопросъ; въ первый разъ онъ сказалъ, что «нѣтъ», а во второй, что согласенъ съ его основными положеніями, и теперь рѣчь о томъ, что именно этого согласія я не замѣчаю въ рефератѣ.

И. Ф. Рашевскій. Г. Чернявскій и возражаетъ вамъ, что согласія этого вы напрасно не замѣчаете, что въ тѣхъ числахъ, которыя онъ признаетъ необходимымъ ввести въ свой курсъ, онъ придерживается метода Грубе, но не буквально; относительно же разсмотрѣнія чиселъ до 10, вы встрѣчаете достаточныя объясненія основаній, руководившихъ г. Чернявскимъ для устраненія этихъ чиселъ.

Г. Евтушевскій. Я говорю, что въ тѣхъ упражненіяхъ, которыя онъ приводитъ, методомъ Грубе и не пахнетъ.

Г. Григорьевъ. Въ настоящее время я полагаю будетъ кстати объяснить окончательно требованія самого Грубе. На страницѣ 68 руководства Грубе мы читаемъ, что до 16 включительно и затѣмъ на числѣ 30 и 100 Грубе останавливается очень внимательно, разсматривая числа во всѣхъ отношеніяхъ, въ какихъ можно ихъ разсматривать относительно чиселъ предъидущихъ; затѣмъ въ небольшомъ примѣчаніи на срединѣ страницы онъ самъ рекомендуетъ слишкомъ долго не останавливаться на изученіи всѣхъ чиселъ, напр. 32, говоря, что это было бы очень монотонно, но на нѣкоторыхъ замѣчательныхъ по своему разложенію, напр. 24, 30 и 48, предлагаетъ вернуться къ пройденному и оживить въ памяти всѣ прежнія упражненія. Идти же шагъ за шагомъ, было бы, по мнѣнію его, слишкомъ утомительно.

А. Н. Страннолюбскій. Это было бы не только утомительно, но и невозможно; потому что исчерпать всѣ комбинаціи, посредствомъ которыхъ можно получать числа изъ предшествовавшихъ, невозможно, я думаю, и въ 10 лѣтъ. Такъ что самое требованіе всесторонняго разсмотрѣнія чиселъ является требованіемъ невыполнимымъ.

Г. Вейцель (прочитавъ выдержку изъ сочиненія Грубе). Такимъ образомъ онъ прямо говоритъ, что совѣтуетъ вообще письменныя упражненія употреблять при изученіи каждаго десятка, но не въ отдѣльности надъ каждымъ числомъ...

Г. Евтушевскій. Но все таки же перебирать всесторонне...

Г. Вейцель. Грубе совѣтуетъ упражненія раздѣлять на задачи изустныя и письменныя; числа кратныя изучать на практическихъ задачахъ, а некратныя на письменныхъ; это видно изъ его примѣровъ: онъ приводитъ число 24, 30, 48 и т. д., затѣмъ 23, 29 и пр., т. е. отдѣляетъ числа кратныя отъ некратныхъ.

Г. Вулихъ. Мнѣ кажется, что изъ реферата г. Чернявскаго ясно видно, что онъ допускаетъ отступленіе отъ метода Грубе, поэтому въ настоящее время слѣдовало бы спорить не о томъ или другомъ его пониманіи этого метода, а о томъ: хорошо ли сдѣланное имъ отступленіе, вѣрны ли его основанія?

Г. Евтушевскій. Я этого не спрашиваю даже, я только говорю, что здѣсь нѣтъ изученія чиселъ по методу Грубе.

Г. Вулихъ. Но онъ вѣдь самъ говоритъ, что имъ сдѣлано отступленіе!...

Г. Евтушевскій. Нѣтъ, онъ говоритъ, что согласенъ съ основными положеніями Грубе, а я этого согласія не нахожу.

Г. Чернявскій. Мнѣ кажется, что мы уклоняемся отъ вопроса; я сказалъ, что мой курсъ не есть разработка курса начальной ариѳметики по Грубе; я предлагаю свой курсъ и полагаю, что лучше будетъ прямо разбирать: хорошъ этотъ курсъ или нѣтъ.

Г. Евтушевскій. Я бы желалъ окончательно знать, что вы согласны съ методомъ Грубе, или нѣтъ?

Предсѣдатель. Г. Чернявскій сказалъ, что онъ уклоняется отъ метода.

Г. Евтушевскій. Ну, тогда другое дѣло; я этого и добивался.

Г. Вейцель. Я обращаю вниманіе на то, что передъ заглавіемъ чиселъ стоитъ передъ 30—тридцатая степень; передъ разборомъ 100—сотая степень, что прямо доказываетъ, что Грубе разбираетъ всякое число.

Г. Григорьевъ. Но не такъ подробно, не такъ всесторонне, какъ пробрано имъ каждое число въ началѣ; вотъ объ этомъ только и рѣчь: можно усвоить себѣ этотъ методъ, но нѣтъ надобности пробирать каждое число первой сотни такъ подробно, какъ пробраны первыя 10 или 16 чиселъ.

Г. Евтушевскій. Разумѣется этого никто и требовать не можетъ; Грубе говоритъ, что ученикъ такъ навыкаетъ къ изученію чиселъ, что и самъ можетъ составить табличку, что если учитель пропуститъ напр. число 91, то ученикъ самъ быстро разложитъ его на нѣсколько слагаемыхъ, вычтетъ какое угодно число, скажетъ сколько разъ содержится въ немъ 4—5 и т. д. Вотъ какъ изучается число по методу Грубе; если же пропустить всѣ эти числа, или предложить на число 91 двѣ задачи, то ясное дѣло, что это не будетъ изученіемъ по методу Грубе; но такъ какъ мы устранили методъ Грубе, то и не будемъ къ нему болѣе возвращаться. Далѣе слѣдуетъ ваше требованіе сопоставить рѣ-

шеніе изустныхъ задачъ въ предѣлахъ первой сотни и задачъ письменныхъ въ предѣлахъ до 10 тысячъ; требованіе это является не менѣе страннымъ, чѣмъ то требованіе программы, которому вы удивляетесь, гдѣ сопоставляется изученіе перваго десятка и счетъ до тысячи; потому что когда ученикъ умѣетъ считать до 10 тысячъ, то рѣшеніе такихъ изустныхъ задачъ, какъ напр. «купилъ двѣ булки, заплатилъ 15 коп. и получилъ сдачи столько то» представляется работою довольно странною. Такъ что къ чему тутъ у васъ рѣшеніе задачъ на первую сотню—я просилъ бы выяснить; задачи на 4 дѣйствія это я понимаю, это прямая подготовка дѣтей къ *требованію программы* для поступленія въ учебныя заведенія, но значеніе рѣшенія задачъ первой сотни я не понимаю.

Г. Чернявскій. Я уже сказалъ, что имѣлъ въ виду дать курсъ, который имѣлъ бы практическое примѣненіе при нашихъ программахъ; онѣ требуютъ знаніе счета до тысячи, и рѣшеніе задачъ надъ небольшими числами: я беру до 10; потомъ въ приготовительномъ классѣ должны быть пройдены всѣ дѣйствія надъ цѣлыми, конкретными, или отвлеченными числами. Это и составляетъ одну часть работы, а такъ какъ знакомство съ числами первой сотни необходимо для дальнѣйшаго прохожденія курса, то я и ввелъ изустныя задачи, которыя будутъ имѣть главною цѣлью развитіе ученика и вмѣстѣ съ тѣмъ изученіе чиселъ, не такое, какого требуетъ Грубе, но все-таки по опредѣленному плану, который мною и указанъ.

Г. Евтушевскій. Я не знаю, какое значеніе по вашей программѣ будетъ имѣть изученіе чиселъ первой сотни?

Г. Чернявскій. Такое же какъ и рѣшеніе изустныхъ задачъ — развитіе ребенка.

Г. Евтушевскій. Да программа требуетъ другаго развитія: она требуетъ теоретическаго развитія ученика, требуетъ дѣйствія надъ нѣкоторыми ариѳметическими данными.

Г. Чернявскій. Это не устраняетъ и практическаго развитія.

Г. Евтушевскій. То, что вы говорите, дѣйствительно было бы самымъ *широкимъ* примѣненіемъ метода Грубе, но въ то же время и самымъ страннымъ. Далѣе вы придаете значеніе нелѣпымъ задачамъ, и основанія, которыя приводятся вами для постановки такихъ задачъ, довольно странны; вы даже приводите въ примѣръ Демосѳена, и полагаете, что для того, чтобы вывести учениковъ изъ скучнаго положенія, надо предложить имъ вздорную задачу. Утомленіе учениковъ въ классѣ, разумѣется, объясняется поведеніемъ учителя; смотря по тому, какъ онъ ведетъ дѣло, какъ распоряжается работами учениковъ, такъ дѣйствуютъ и ученики; они, или утомляются, или же работаютъ до конца также свѣжо, какъ работали сначала. Но, если ученики утомлены, то возбуждать ихъ вниманіе предложеніемъ такой задачи, напр., «двое шли и нашли 5 руб., сколько бы нашли, еслибы пошли 5 человѣкъ», это все равно, что показывать какой нибудь фокусъ; возбужденіе въ ученикахъ вниманія такимъ способомъ, по моему мнѣнію, скорѣе вредно, чѣмъ полезно.

Г. Чернявскій. Я совершенно согласенъ, что лучше было бы, еслибы ученики чувствовали такую любовь къ наукѣ, имѣли бы столько серьезности, что не было бы надобности прибѣгать къ искусственнымъ мѣрамъ для возбужденія ихъ вниманія; но, къ сожалѣнію, эти мѣры бываютъ иногда необходимы; нѣкоторые нѣмецкіе педагоги рекомендуютъ въ этомъ отношеніи

различныя мѣры другаго рода; я могу сослаться на статью г. Семенова, гдѣ онъ, описывая урокъ Мюллера, говоритъ, что урокъ онъ ведетъ чрезвычайно живо, но вмѣстѣ съ тѣмъ, то за уши схватитъ ребенка, то щелчокъ дастъ, то пощечину.

Г. Евтушевскій. Словомъ, ведетъ дѣло скверно.

Г. Чернявскій. Желая устранить мѣры, подобныя этимъ, я совѣтую предлагать иногда неправильныя задачи. Конечно, лучше, если можно, обойтись безъ этихъ задачъ, но все же иногда онѣ могутъ быть примѣнимы.

Г. Евтушевскій. Но, вы вѣдь въ самомъ началѣ реферата говорите, что ставите новый вопросъ, до сихъ поръ не объяснепный; ни слова не упоминая даже о той коммиссіи, которая разработывала этотъ вопросъ, вы выступили съ отдѣльнымъ мнѣніемъ, вы, такъ сказать, ставите новый вопросъ для людей неопытныхъ, говорите, что желаете быть полезнымъ семьѣ и школѣ, приводите при этомъ довольно длинный рядъ задачъ, указывая какъ ими пользоваться, а теперь между тѣмъ говорите, что безъ нихъ можно и обойтись.

Г. Чернявскій. Я привелъ только 5 задачъ, безъ которыхъ, какъ я сейчасъ сказалъ, можно обойтись.

Г. Евтушевскій. Однако 5 задачъ для образца, это не то, что одна задача, которая приведена въ примѣръ.

Г. Чернявскій. Я даю курсъ, гдѣ даны не образцы задачъ, а прямо задачи. Я повторяю, что основная моя мысль такова: я хочу дать такой сборникъ (хорошъ онъ или нѣтъ, это другой вопросъ), съ которымъ учитель, желающій принести пользу ученикамъ, могъ бы идти въ классъ и прямо предлагать задачи, приведенныя мною по порядку. Если я привелъ 5 пелѣныхъ задачъ въ числѣ слишкомъ 300 другихъ, то я этимъ показалъ, что эти пелѣныя задачи будутъ имѣть такое отношеніе къ прочимъ, что въ 2 мѣсяца ихъ, можетъ быть, будетъ предложено не болѣе одной.

Г. Евтушевскій. Но, вы согласны, что пользы онѣ не приносятъ.

Г. Чернявскій. Въ смыслѣ изученія математики, пожалуй, да; но даже и въ этомъ отношеніи онѣ могутъ принести пользу, заставляя учениковъ обращать вниманіе на условія задачи.

Г. Евтушевскій. Еслибы вы дали имъ этотъ характеръ, то съ вами можно бы было нѣкоторымъ образомъ согласиться, но вы имѣете въ виду другую цѣль—возбужденіе вниманія учениковъ въ классѣ.

Г. Чернявскій. Я повторяю, что если возможно обойтись безъ этихъ задачъ, тѣмъ лучше.

Г. Евтушевскій. Далѣе вы ставите положеніе, что задачи, которыя предлагаются ученикамъ для рѣшенія въ классѣ, должны быть рѣшены безъ предварительнаго объясненія. Я не знаю, относите ли вы это къ однѣмъ изустнымъ задачамъ, или ко всѣмъ?

Г. Чернявскій. Ко всѣмъ.

Г. Евтушевскій. Такъ что если письменная задача будетъ замысловатаго содержанія, то вы и ее относите туда же; и вы думаете, что не рѣшатъ 2—3 ученика, что конечно не бѣда; ну, а если полкласса не можетъ приступить къ рѣшенію предложенной вами задачи, какъ же тогда поступить?

Г. Чернявскій. Для того, чтобы отвѣтить на этотъ вопросъ, я долженъ объяснить, какъ я обыкновенно дѣйствую, и какъ вѣроятно будутъ дѣлать и другіе преподаватели при предложеніи изустныхъ задачъ...

Г. Евтушевскій. Противъ изустныхъ задачъ я и не спорю, я говорю только относительно письменныхъ.

Г. Чернявскій. Я говорю сначала содержаніе письменной задачи, потомъ одинъ изъ учениковъ повторяетъ ее; затѣмъ, если задача легка, я прямо предлагаю рѣшить ее, если же она трудна, они повторяютъ ее еще разъ и уже тогда рѣшаютъ. При этомъ обыкновенно сейчасъ начинаетъ рѣшать половина класса, другіе нѣсколько времени сидятъ и думаютъ, и я очень дорожу этимъ умственнымъ успѣхомъ ученика, вдумывающагося какъ бы сдѣлать задачу; затѣмъ, когда большая половина класса начала дѣлать задачу, я обращаюсь къ какому нибудь ученику и спрашиваю: какимъ образомъ онъ рѣшаетъ задачу. Такимъ образомъ черезъ 8—10 минутъ, всѣ ученики могутъ принять участіе въ работѣ; нѣкоторые, можетъ быть, сдѣлаютъ задачу на основаніи чужихъ словъ, но каждый, по крайней мѣрѣ, совершенно самостоятельно подумаетъ, хотя бы и нашелъ другой пріемъ рѣшенія, менѣе удобный; я во всякомъ случаѣ очень дорожу этою умственною работою, такъ какъ она пріучаетъ къ самостоятельному труду.

Г. Евтушевскій. Вы теперь отказываетесь отъ своихъ прежнихъ словъ: въ рефератѣ вы говорите, что 2—3 ученика не приступятъ къ рѣшенію задачи, а теперь соглашаетесь, что это можетъ случиться и съ половиною класса; далѣе вы говорите, что рѣшеніе облегчается тѣмъ, что ученики повторяютъ содержаніе задачъ въ другой разъ, но я думаю, что если задача трудная, то хотя бы ее повторить и 10 разъ, то слабая половина класса все таки не приступитъ къ рѣшенію.

Г. Чернявскій. Я говорилъ не въ смыслѣ трудности условій, а въ смыслѣ трудности запоминанія самой задачи.

Г. Евтушевскій. Но эта задумчивость ученика надъ задачею, которую онъ рѣшить не можетъ, это прилаживаніе четырехъ дѣйствій, совершенно безсознательное, это не есть хорошая мысль, это тяжелая, безсознательная задумчивость, которая отвращаетъ ученика отъ самаго дѣла; никто не споритъ противъ того, что подумать надъ рѣшеніемъ слѣдуетъ, но для этого есть другія средства; если предлагается классу такая задача, которая требуетъ соображенія по поводу рѣшенія, то предварительно классъ объясняетъ ходъ рѣшенія, установку плана. Вотъ эта установка плана, развѣ не есть то, что вы называете подумать; но если половина класса думаетъ надъ задачей, а другая рѣшаетъ, то это во 1-хъ, тяжелое состояніе половины класса, во 2-хъ, неловкое положеніе учителя, у котораго уйдетъ много времени совершенно непроизводительно въ разговорѣ съ слабыми учениками, въ то время, какъ другіе уже успѣли сдѣлать задачу и для нихъ этотъ разговоръ весьма скученъ и мало производителенъ.

Г. Чернявскій. Въ своей статьѣ вы допускаете такой способъ для рѣшенія изустныхъ задачъ, тамъ вы не находите вреднымъ, что ученикъ посидитъ и подумаетъ, и что вамъ приходится вести разговоръ со слабыми учениками, въ то время, когда другіе уже рѣшили задачу, вы это находите даже полезнымъ.

Г. Евтушевскій. Позвольте возразить вамъ, что рѣшеніе изустныхъ задачъ происходитъ безъ помощи доски, безъ помощи письменныхъ принадлежностей; требуется только, чтобы ученикъ усвоилъ себѣ содержаніе задачи и затѣмъ, по соображенію, нашелъ извѣстную комбинацію данныхъ чиселъ и рѣшилъ бы задачу; въ то время, когда рѣшаютъ изустную задачу, всѣ уче-

ники заняты соображеніямъ, какъ рѣшить ее; затѣмъ изъ разговора со всѣмъ классомъ устанавливается планъ рѣшенія задачи и рѣшается самая задача. При рѣшеніи же письменныхъ задачъ, такое же важное значеніе имѣетъ установка плана рѣшенія, какъ и самыя выкладки, и сидѣть надъ бумагой, съ карандашемъ въ рукамъ, не зная съ чего начать, не будучи въ состояніи производить выкладокъ, это такое тяжелое состояніе, которое нельзя сравнивать съ обдумываніемъ изустныхъ задачъ, гдѣ и всѣ тѣмъ же заняты; тутъ ведется разговоръ со всѣми учениками, а тамъ только съ половиною класса, которая задачи вовсе не рѣшила, потому что что-же вести разговоръ съ тѣми, которые поняли и сдѣлали задачу.

Г. Чернявскій. Вы рѣзко отдѣляете работы изустныя отъ письменныхъ, и такъ какъ вы соглашаетесь съ способомъ предложенія первыхъ, возражая противъ вторыхъ, то я буду говорить только о письменныхъ задачахъ. При предложеніи этихъ задачъ, я не желалъ ограничиться только тою маленькою цѣлью, чтобы дѣти пріучились къ механическимъ дѣйствіямъ надъ числами и къ акуратности, а потому избралъ тотъ пріемъ, противъ котораго вы возражаете, находя во первыхъ, что учителю будетъ неловко, что не всѣ ученики дѣлаютъ задачу, но я не затѣмъ гоняюсь, чтобы было ловко, это не важно, я хочу чтобы была польза. Во вторыхъ, вы замѣчаете, что установить планъ рѣшенія задачи очень важно, поэтому-то я и предоставляю ученикамъ, рѣшая задачу, самимъ подумать надъ этимъ планомъ. Въ третьихъ, вы находите, что положеніе ученика будетъ очень тяжело, когда онъ будетъ сидѣть съ карандашемъ въ рукѣ, не зная что дѣлать; но мнѣ кажется, что если ему не особенно тяжело сидѣть безъ карандаша, при рѣшеніи изустныхъ задачъ, то его не слишкомъ обременитъ перо или карандашъ, которые будутъ у него въ рукѣ. Въ четвертыхъ, вы говорите, что разговоръ приходится вести только съ тѣми учениками, которые не знаютъ, какъ дѣлать задачу; это не совсѣмъ вѣрно; когда я возражалъ вамъ, то я сказалъ, что нѣкоторые ученики не знаютъ какъ приняться за рѣшеніе; тогда я обращаюсь къ кому нибудь изъ тѣхъ, кто началъ, и спрашиваю: что онъ прежде всего узналъ; и при этомъ стараюсь втянуть въ разсужденіе и тѣхъ, которые не приялись за рѣшеніе; такимъ образомъ тутъ будутъ участвовать и тѣ, которые умѣютъ дѣлать задачу, и тѣ, которые только обдумывали какъ сдѣлать, и мало по малу всѣ приходятъ къ тому пути, по которому слѣдовало идти.

Г. Евтушевскій. Вы признаете въ письменныхъ задачахъ, кромѣ механическихъ дѣйствій надъ числами и правильныхъ выкладокъ, еще и другую цѣль. Если вы внимательно читали мою статью, на которую ссылаетесь, то вы могли видѣть, что я также эту другую цѣль признаю, но я ее дѣйствительно признаю, а въ вашихъ задачахъ этого факта не видно. Приведите хоть одну задачу, которая была бы на развитіе соображенія въ ребенкѣ. Развѣ сосчитать длину всѣхъ мостовъ въ Петербургѣ, это значитъ быть на соображеніе? Я не вижу ни одной задачи, въ которой не видно бы было какое нужно дѣйствіе употребить для рѣшенія....

Г. Чернявскій. Извольте, я возьму для примѣра одну задачу, № 132: «Нѣкто завѣщалъ тремъ сыновьямъ столько-то, а остальныя деньги на бѣдныхъ; сколько досталось бѣднымъ, если все наслѣдство состояло изъ 7 тысячъ руб.?» Конечно, задача не сложная, но всетаки нужно сначала узнать сколько было завѣщано тремъ братьямъ, потомъ узнать чѣмъ 7 тысячъ больше этого числа, и затѣмъ....

Г. Евтушевскій. Т. е. сложить да вычесть; тутъ вовсе не достигается развитіе соображенія у ребенка, которое возможно только тогда, когда неизвѣстное скрыто подъ какими нибудь замысловатыми условіями.

Г. Чернявскій. Потрудитесь привести для примѣра какую нибудь такую задачу изъ вашего учебника.

Г. Евтушевскій. Это можно; напр.: «Въ классѣ былъ 21 ученикъ, поступилъ еще одинъ; они сидѣли на 11 скамьяхъ; по сколько учениковъ на каждой скамьѣ?»

Г. Чернявскій. Но вѣдь здѣсь ученику придется прямо сложить, а потомъ раздѣлить, а у меня сложить и вычесть; я думаю это одно и тоже.

Г. Евтушевскій. Не забудьте, что у меня идетъ дѣло только объ изученіи чиселъ, о знакомствѣ съ числами, а у васъ уже ученики ворочаютъ тысячами. Наконецъ вы говорите, что интересно, чтобы ученики сами безъ установки плана рѣшали задачу, и между прочимъ въ рефератѣ, приводя задачу о цибикахъ чаю, говорите, что ученики рѣшаютъ эту задачу умноженіемъ; но вѣдь эту же задачу можно рѣшить и дѣленіемъ, котораго они не знаютъ.

Г. Чернявскій. Пусть ученикъ дѣлаетъ при помощи хотя бы уравненія, если знаетъ его, а если не знаетъ, такъ конечно не сдѣлаетъ; объ этомъ нечего и говорить.

Г. Евтушевскій. Но однако, онъ можетъ дойти своимъ соображеніемъ, угадать, что задачу можно сдѣлать другимъ способомъ, и остановится только потому, что не умѣетъ дѣлить; это, я полагаю, будетъ тяжелое состояніе ученика.

По предложенію предсѣдателя, вслѣдствіе поздняго времени, пренія были отложены до слѣдующаго засѣданія.

ЗАСѢДАНІЕ

С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества.

1-го мая 1871 года.

По прочтеніи г. Сент-Илеромъ первой половины своего реферата: «о воспитаніи дѣтей высшаго общества», приступлено было къ продолженію обсужденія реферата г. Чернявскаго.

Г. Чернявскій. Такъ какъ цѣль преній Педагогическаго Общества есть выясненіе вопросовъ, въ немъ возникающихъ, то я считаю не лишнимъ вернуться къ тому вопросу, который былъ поднятъ въ прошлое засѣданіе. Господами оппонентами было замѣчено, что я не совсѣмъ вѣрно понимаю мысль Грубе, говоря, что онъ не требуетъ полнаго и всесторонняго изученія каждаго числа первой сотни; въ подтвержденіе этого было приведено одно мѣсто изъ курса Грубе. Въ прошлый разъ я почти не возражалъ на это, такъ какъ мой курсъ не есть воспроизведеніе курса Грубе; но теперь, выслушавъ эти замѣчанія, я снова просмотрѣлъ Грубе, и, оставаясь все таки при своемъ мнѣніи, я позволю себѣ привести по возможности точный переводъ того мѣста, которое приводили гг. оппоненты. Это мѣсто довольно трудное для перевода, поэтому быть можетъ я и ошибся, и лучше будетъ теперь уяснить это, чтобы покончить съ этимъ вопросомъ. (читаетъ): «Страница 68. Такимъ образомъ теперь можно разсматривать каждое слѣдующее число, и преподаватель самъ будетъ теперь въ состояніи вести далѣе ходъ обученія; впрочемъ, мы совѣтуемъ продѣлывать всѣ письменныя упражненія развѣ на цѣломъ десяткѣ, чтобы ничто изъ пройденнаго матеріала не оставалось безъ примѣненія и чтобы ученикъ надлежащимъ образомъ былъ побуждаемъ къ самостоятельному составленію задачъ. При изученіи болѣе замѣчательныхъ чиселъ, какъ напр. 24, 30, 48, 60 и т. д., слѣдуетъ болѣе останавливаться на прикладныхъ вычисленіяхъ, тогда какъ при числахъ 23, 29 и другихъ болѣе обращать вниманіе только на численныя отношенія».

Слѣдовательно, Грубе въ послѣднихъ словахъ этого замѣчанія прямо раздѣляетъ работу на числахъ, и, отдѣляя числа болѣе замѣчательныя, говоритъ, что при изученіи ихъ преимущественно необходимо рѣшеніе задачъ, въ другихъ же слѣдуетъ обращать вниманіе только на одни численныя отно-

шенія. Стало быть, полнаго и всесторонняго изученія чиселъ онъ не требуетъ; да оно и не возможно, такъ какъ было справедливо замѣчено въ прошлый разъ, что на изученіе чиселъ первой сотни пришлось бы, можетъ быть, употребить 10 лѣтъ, если бы продѣлывать съ каждымъ числомъ то, что напримѣръ продѣлывается съ числомъ 8.

Г. Эвальдъ. Эта статья, конечно, самая спорная и въ ней есть недомолвка, происходящая отъ того, что упускается изъ виду главный предметъ, къ которому обращаются. Вѣдь, обращаются вовсе не къ ученику, а къ учителю; здѣсь дѣло идетъ о томъ, что учитель не долженъ попадѣяться на себя, не долженъ думать, что работа легка, а долженъ сдѣлать самъ работы надъ тѣми числами, которыя имѣютъ многообразное развитіе относительно множителей. Въ концѣ Грубе говоритъ: «между тѣмъ какъ при числахъ 23, 29 и проч. будутъ разсматриваться такъ называемыя отвлеченныя числовыя отношенія;» слѣдовательно, онъ не исключаетъ ни одного числа, онъ считаетъ обязательнымъ пройти всѣ числа.

Г. Чернявскій. Я и не говорю противъ этого, я только говорю, что онъ не требуетъ *полнаго, всесторонняго* разсмотрѣнія каждаго числа.

Г. Эвальдъ. Да оно и такъ, само по себѣ, не полно для всѣхъ; нельзя же для чиселъ основныхъ отыскать столько же упражненій, какъ и для чиселъ, разлагающихся на множителей.

Г. Чернявскій. Я представилъ переводъ этого мѣста въ виду того, что у меня на нѣкоторыя числа есть по 2 или по 3 задачи, и мнѣ замѣчали, что это слишкомъ мало.

Г. Эвальдъ. Это другое дѣло; но вы все таки значитъ разсматриваете всѣ числа.

Г. Чернявскій. Всѣ, но не полно.

Г. Эвальдъ. Это совершенно другой вопросъ о неполнотѣ, о томъ, какъ должно разсматривать. Въ этомъ отношеніи у Паульсона есть большая ошибка: онъ говоритъ, что можно брать два, три, числа и вмѣстѣ ихъ разсматривать. Конечно, спасибо Паульсону, что онъ познакомилъ насъ съ этимъ новымъ пріемомъ, но тѣмъ не менѣе должно сознаться, что онъ внесъ ложный взглядъ на Грубе; поэтому-то фразу «по способу нѣмецкаго педагога Грубе» слѣдуетъ понимать: «по способу О. И. Паульсона», который подсунулъ ему такого рода взгляды. Мнѣ кажется, что мы во многомъ невѣрно цитируемъ и понимаемъ Грубе, если отпираемся на то, что Паульсонъ такъ высказалъ. Такъ, онъ представилъ, что всякому разсматриваемому числу предшествуетъ задача; этого у Грубе нѣтъ, онъ никогда не разсматриваетъ задачъ, а всегда число. Ясно, что если вы будете имѣть въ виду курсъ Грубе, а не Паульсона, то едва ли можно будетъ согласиться съ тѣмъ взглядомъ на преподаваніе ариѳметики, какой вы предлагаете, потому что тутъ метода Грубе нѣтъ.

Г. Чернявскій. Я и не говорю, чтобы я составлялъ свой курсъ по Грубе, я возразилъ только относительно пониманія Грубе, не относя этого къ своему курсу; въ видѣ вводнаго замѣчанія, такъ какъ вопросъ былъ поднятъ и надо было его какъ нибудь рѣшить.

Г. Евтушевскій. Имѣя въ виду, что препія наши стенографируются и являются въ печати, и желая сдѣлать препія эти болѣе дѣльными и производительными, я позволю себѣ просить дозволенія высказать то немногое, что мнѣ остается сказать по поводу всего реферата, и затѣмъ выслу-

шать тѣ возраженія, которыя будутъ мнѣ сдѣланы. Прежде всего я отвѣчу на то замѣчаніе, которое г. референтъ сейчасъ прочелъ. Несомнѣнно, что знакомство съ методомъ Грубе является здѣсь нѣсколько запоздалымъ; оказывается, что референтъ прочелъ это мѣсто только тогда, когда вопросъ о немъ поступилъ на очередь; и самое знакомство съ методомъ Грубе по этимъ 10 строкамъ едва-ли можетъ считаться основательнымъ и полнымъ. Это мѣсто изъ Грубе было приведено прошлый разъ мною не какъ доказательство, что методъ Грубе не понятъ, но какъ рѣзкое свидѣтельство о томъ, что здѣсь Грубе ясно ставитъ свою мысль объ изученіи первой сотни. Вы сказали, что Грубе останавливается на изученіи числа 16, а Паульсонъ на 20, я и привелъ это мѣсто въ подтвержденіе того, что Грубе не ограничивается числомъ 16, а точно также изучаетъ и всѣ числа первой сотни. Для того, чтобы понять, что Грубе требуетъ именно всесторонняго знакомства съ числами первой сотни, недостаточно указанія десяти строкъ, а нужно прочесть все предисловіе Грубе, которое онъ предпосылаетъ курсу. Для изученія чиселъ первой сотни, Грубе требуетъ два года по 3 урока въ недѣлю, и это одно прямо показываетъ, какъ онъ относится къ такому изученію. Затѣмъ онъ приводитъ образцы изученія чиселъ 30 и 100 во всей подробности, для того, чтобы показать, какъ изучать большія числа, такъ какъ изученіе чиселъ маленькихъ не представляетъ тѣхъ затрудненій, какими обусловливается изученіе чиселъ большихъ, требующихъ кропотливаго труда и большей смѣтки отъ учителя.

Покончивъ съ этимъ замѣчаніемъ, я перейду къ возраженіямъ по всему реферату. Мнѣ остается нѣсколько закончить наши прошлые дебаты; мы остановились на разсужденіи о рѣшеніи письменныхъ задачъ въ классѣ. Вы въ своемъ рефератѣ изволили говорить, что письменныя задачи рѣшаются въ классѣ такимъ образомъ, что учитель предложитъ ученикамъ задачу, они ее разъ или два повторятъ и затѣмъ приступятъ къ рѣшенію. Вы говорите при этомъ, что не бѣда, если 2—3 ученика не могутъ приступить къ рѣшенію, что лучше пусть они не рѣшатъ, за то весь классъ будетъ работать самостоятельно. Я не согласился съ этимъ положеніемъ, какъ съ общимъ; но что касается задачъ, которыя приведены въ вашемъ курсѣ, то, безъ сомнѣнія, ихъ можно предлагать прямо, даже безъ повторенія, онѣ могутъ быть рѣшены, потому что тамъ соображенія вовсе не требуется, а требуется прямо только производство дѣйствія сложенія, вычитанія и т. д. Но, если предлагать задачи, заключающія въ своемъ содержаніи нѣкоторую замысловатость, то предоставлять рѣшеніе ихъ сразу самимъ ученикамъ, по моему мнѣнію, невозможно, потому что здѣсь произойдетъ совершенно непроизводительная трата времени, когда завязывается разговоръ по поводу рѣшенія, не приносящій никакихъ хорошихъ результатовъ; къ тому же о задачахъ нѣсколько замысловатыхъ, требующихъ соображенія, нельзя сказать, что ихъ не рѣшатъ 2—3 ученика, ихъ не рѣшитъ большинство класса. Вы говорите, что если не предоставлять прямо рѣшать задачъ, то ученики будутъ рѣшать съ чужихъ словъ; съ этимъ нельзя согласиться, потому что пріемъ рѣшенія, планъ и ходъ рѣшенія высказывается тѣми же самыми учениками, но только предварительно раздѣлки самаго дѣйствія. Прежде всего учитель обращается къ ученикамъ съ вопросомъ: какъ они составятъ планъ рѣшенія задачи; этотъ планъ высказывается по преимуществу слабыми учениками, устанавливается, и затѣмъ уже ученикамъ предоставляется производить самое дѣйствіе. Слѣдовательно, по поводу раз-

говора относительно хода рѣшенія задачи здѣсь совершается у ученика развитіе соображенія, затѣмъ уже учитель увѣренъ, что если ученикъ составилъ планъ, то выкладки онъ въ состояніи будетъ произвести. Я нисколько не отрицаю того, что какъ можно чаще нужно предлагать задачи прямо, безъ установки плана, именно въ виду того, чтобы дать ученикамъ самостоятельно поработать и чтобы учитель могъ видѣть, какъ работаютъ ученики, вполнѣ предоставленные себѣ, безъ всякихъ намековъ со стороны учителя; но ставить такой пріемъ какъ общее положеніе, по моему мнѣнію, нельзя. Вотъ то, что я хотѣлъ добавить относительно рѣшенія письменныхъ задачъ. Перехожу къ дальнѣйшимъ замѣчаніямъ по поводу всего реферата. Такъ какъ г. референтъ отказался отъ метода Грубе, то теперь мнѣ остается говорить уже о его собственномъ методѣ и о тѣхъ мысляхъ, которыя я нахожу въ его рефератѣ. Я нахожу, что курсъ, предлагаемый г. референтомъ для приготовленія дѣтей въ учебное заведеніе, несостоятеленъ, какъ по своему содержанію, такъ и по неясности, неопредѣленности и неточности тѣхъ совѣтовъ, которые онъ даетъ неопытнымъ преподавателямъ, какъ онъ самъ выражается. Въ рефератѣ сказано, что онъ желаетъ дать такой курсъ, съ которымъ въ рукахъ неопытный преподаватель могъ бы продѣлать все, что тамъ есть, и чтобы отъ него только требовалось знаніе своего предмета и добросовѣстное отношеніе къ дѣлу преподаванія. Я говорю, что тотъ курсъ, который предлагается г. референтомъ, по своему содержанію несостоятеленъ, и совѣты его не могутъ принести неопытнымъ преподавателямъ той пользы, которую ожидаетъ г. референтъ. Несостоятельность курса видна изъ слѣдующаго: во 1-хъ, въ курсѣ нѣтъ никакой опредѣленной, послѣдовательной системы; въ немъ есть раздѣленіе задачъ на изустныя и письменныя; въ одинъ и тотъ же урокъ предлагается рѣшить нѣсколько изустныхъ задачъ въ предѣлѣ первой сотни, и въ тотъ же урокъ предлагается рѣшить одну или двѣ задачи, прямо относящіяся къ дѣйствію надъ сложеніемъ, вычитаніемъ и т. д. Хотя г. референтъ говоритъ, что весьма важно, чтобы ученики въ концѣ урока отдавали себѣ отчетъ въ томъ, что узнали, но при такой путаницѣ урока, гдѣ фигурируютъ числа до 10 тыс. и гдѣ рѣшаются задачи на числа первой сотни, безъ сомнѣнія, у ученика не можетъ составиться ясной, опредѣленной мысли о пройденномъ имъ. Во 2-хъ, несостоятельность курса по содержанію выражается въ томъ, что изустныя задачи даются съ числа 12, а не съ перваго десятка, и если ученикъ не знаетъ соотношенія чиселъ перваго десятка, что весьма важно и чему, безъ сомнѣнія, не научитъ его *природа*, то дальнѣйшее изученіе чиселъ первой сотни будетъ крайне затруднительно. Изъ того, что ученикъ умѣетъ считать до ста и до тысячи, еще ничего не слѣдуетъ; не изучивши чиселъ перваго десятка, онъ не въ состояніи будетъ сформировать такого простаго соотношенія, какъ напримѣръ того, что 7 больше 4-хъ тремя единицами; хотя онъ и часто видѣлъ это на практикѣ, но сформировать это и воспользоваться при рѣшеніи задачъ, или при различныхъ комбинаціяхъ, онъ не можетъ. Слѣдовательно, изученіе чиселъ перваго дёсятка необходимо, а этого въ курсѣ недостаетъ. Далѣе, въ рефератѣ высказывается, что изустныя задачи предназначаются преимущественно для изученія таблицы умноженія; это цѣль, безъ сомнѣнія, странная и едва-ли достижимая. 270 изустныхъ задачъ, изъ коихъ многія прямо къ умноженію не относятся, врядъ-ли могутъ привести къ изученію таблицы умноженія; для того, чтобы достигнуть этой цѣли нужно привести задачъ гораздо болѣе, чтобы ученикъ десятки разъ

повторилъ одну и ту же комбинацію чиселъ, чтобы онѣ врѣзались въ его памяти; но ограничиться этою цѣлью при рѣшеніи изустныхъ задачъ, я нахожу болѣе нежели страннымъ.

Г. Чернявскій. Позвольте спросить: откуда вы взяли слово «преимущественно»?

Г. Евтушевскій. Я представлю на это доказательство, когда вы будете возражать; теперь я продолжаю далѣе. У васъ нигдѣ въ рефератѣ не сказано, какъ научиться считать до тысячи и писать числа; не думаю, чтобы и тутъ можно ограничиться тѣмъ стимуломъ, на который вы указываете въ рефератѣ относительно чиселъ перваго десятка: что мать научитъ и т. п. Здѣсь изученіе должно идти правильно, стало быть нужно же мальчика, прежде чѣмъ задавать ему задачи въ предѣлахъ 10 тысячъ, научить считать и писать числа. Наконецъ, отвергая изученіе чиселъ по методу Грубе, г. референтъ однако считаетъ необходимымъ изучать составъ чиселъ второй сотни, для чего совѣтуетъ въ ариѳметическомъ ящикѣ имѣть двѣ сотни кубиковъ, такъ какъ придется изучать составъ чиселъ второй сотни. Вотъ въ главнѣйшихъ чертахъ все то, что указываетъ на несостоятельность предлагаемаго курса по содержанію. Теперь перейду къ анализу тѣхъ совѣтовъ, которые референтъ даетъ неопытному преподавателю. Такъ какъ въ статьѣ не объяснено значенія изустныхъ и письменныхъ задачъ, то неопытный учитель врядъ-ли можетъ заключить, какую цѣну придавать тѣмъ или другимъ замѣчаніямъ, и какіе сдѣлать выводы; если онъ напримѣръ, на основаніи того указанія, что въ изустныхъ задачахъ изучивается таблица умноженія, перерѣшитъ 270 задачъ и успокоится, что ученики знаютъ уже таблицу умноженія, то разумѣется весьма ошибется. Притомъ учителю указывается только какимъ образомъ изучать таблицу умноженія на задачахъ неопредѣленныхъ, а о томъ, какъ приладить задачи опредѣленныя, ничего не сказано; такъ что и въ этомъ отношеніи учитель поставленъ въ положительное недоумѣніе. Затѣмъ въ статьѣ ни слова не сказано о томъ, какимъ образомъ сообщается ученикамъ понятіе о дѣйствіяхъ надъ числами; мѣстахъ въ трехъ вопросъ этотъ затронутъ вскользь, такъ напримѣръ, при разложеніи числа 18 на множители говорится, что понятіе объ умноженіи сообщено раньше. Гдѣ сообщено, кто сообщилъ, — положительно неизвѣстно. Далѣе, опять уже при рѣшеніи задачи № 191 о цибикахъ чаю, гораздо позднѣе числа 18, говорится, что это первая задача на умноженіе и что здѣсь (когда объ умноженіи вовсе не говорилось), на этой задачѣ, учитель покажетъ простѣйшій пріемъ рѣшенія задачи посредствомъ умноженія и разскажетъ самое значеніе этого умноженія. Все это для учителя неопытнаго покажется весьма страннымъ, такъ какъ встрѣтившись въ первый разъ съ извѣстнымъ дѣйствіемъ, онъ долженъ указать способъ его совершенія и самое значеніе, такъ что не самъ ученикъ выведетъ это понятіе о дѣйствіи, а учитель сообщаетъ его. Вообще указаніе это неясно и понять его довольно трудно. Въ концѣ каждаго отдѣла задачъ приведены правила. Что это за правила, кто ихъ выводитъ, кто формулируетъ, учитель ли сообщаетъ ученикамъ, или ученики сами на основаніи рѣшенія задачъ; къ чему эти правила, если ученики рѣшили массу задачъ и умѣютъ производить дѣйствія,—рѣшительно остается не ясно; въ статьѣ сказано только, что правила эти нужно раза два прочесть въ классѣ. Потомъ, какое заключеніе можетъ вывести учитель объ употребленіи наглядныхъ пособій? Кромѣ цитаты Дистервега, ничего не вынесетъ. И какое же значеніе дано этимъ

наглядными пособіями? Указано, какъ посредствомъ ариѳметическаго ящика, посредствомъ кубиковъ, досокъ и брусковъ производить вычитаніе чиселъ. Само собою разумѣется, что для правильно подготовленнаго ученика никто этого не посовѣтуетъ, потому что оно было бы въ высшей степени странно, особенно, если ученикъ изучилъ уже числа первой сотни. Самое вычитаніе чиселъ объясняется такимъ образомъ, что вынимается нѣсколько досокъ, или кубиковъ, отъ нихъ столько то отнимается и опять кладется въ ящикъ. «Начнемъ,» говорится въ статьѣ, «съ кубиковъ»; отчего же не предоставить ученикамъ болѣе самостоятельности, начать съ чего угодно? И что же изъ того, что ученикъ переложилъ кубики съ одного мѣста на другое? Это производится совершенно другимъ образомъ, когда ученики сами, безъ помощи учителя, производятъ вычитаніе на основаніи наглядныхъ пособій; они записываютъ число, изъ котораго вычитаютъ, которое вычитаютъ, и то, которое получится, и потомъ ведется анализъ того, откуда получилось столько то десятковъ, столько то единицъ, и такимъ образомъ выводятся правила вычитанія чиселъ. Такой пріемъ, такое употребленіе наглядныхъ пособій при объясненіи механизма дѣйствія, разумѣется, должны имѣть мѣсто только съ дѣтьми, которые подготовлены худо, которые знакомы болѣе съ механизмомъ дѣйствій, такъ что съ ними нужно отъ цифры сворачивать къ числу, чтобы ученикъ имѣлъ дѣло не съ цифрами, а съ настоящими числами, потому что, видя передъ собою кубики, бруски и т. д., онъ дѣйствительно считаетъ, а не переворачиваетъ значки и не переноситъ ихъ съ одного мѣста на другое. Но, если дѣти ведены правильно, то прибѣгать къ этому способу, безъ сомнѣнія, будетъ ошибочно, такъ что въ этомъ случаѣ употребленіе наглядныхъ пособій неопытнымъ преподавателемъ не можетъ не только принести пользы, но принесетъ большой вредъ, такъ какъ онъ начнетъ заниматься самою простою работою, вниманіемъ кубиковъ изъ ящика и т. д., не дѣлая никакихъ выводовъ.

Въ заключеніе я скажу нѣсколько словъ по поводу всего реферата. Есть два способа прохожденія курса ариѳметики, точно также, какъ и всякаго другаго предмета; при одномъ способѣ работаетъ мысль ученика, учитель только помогаетъ ему вырабатывать различныя понятія, дѣлать выводы, формулировать ихъ, ставить въ стройную систему и вообще развиваться; есть другой пріемъ, при которомъ работаетъ учитель, а ученикъ только воспринимаетъ. Ни того, ни другаго пріема въ курсѣ, который предложенъ на обсужденіе Педагогическаго Общества, вовсе не замѣтно. Я повторяю, что получивши дѣтей въ приготовительный классъ, дѣтей, которые испорчены дурною подготовкою, придется значительно прилаживать курсъ; но созидать изъ различныхъ обрѣзковъ приготовительный курсъ для дѣтей *подготовляющихся* къ поступленію въ учебное заведеніе,—этому я не нахожу никакого объясненія. Поборниковъ реальнаго образованія вообще упрекаютъ въ томъ, что у нихъ нѣтъ системы, и ставятъ имъ на видъ то, что существуетъ стройная система классическаго образованія, и съ этимъ дѣйствительно нельзя не согласиться, такъ какъ у классицизма есть дѣйствительно выработанная система, а у реальнаго образованія ея пока нѣтъ; но если мы въ Педагогическомъ Собраніи будемъ еще вырабатывать искуственныя системы подготовки дѣтей, то, безъ сомнѣнія, мы только болѣе отдаляемъ самое дѣло построенія стройной системы обученія дѣтей такому важному предмету, какъ математика.

Предсѣдатель. Не можете ли вы формулировать все сказанное вами короче.

Г. Евтушевскій. Да, я могу формулировать это такимъ образомъ: Курсъ, который представленъ г. Чернявскимъ на обсужденіе Педагогическаго Общества, несостоятеленъ какъ по своему содержанію, такъ и по тѣмъ указаніямъ, которыя сдѣланы для неопытныхъ преподавателей, въ помощь которымъ курсъ составленъ; я нахожу, что по содержанію своему курсъ этотъ не даетъ ничего дѣльнаго, стройнаго, и что указанія учителямъ могутъ скорѣе ввести ихъ въ заблужденіе, чѣмъ принести пользу.

Г. Сиповскій. Желательно было бы, чтобы возраженія ваши были выражены въ тезисахъ, такъ какъ то, что вы прочитали, почти равняется реферату, предложенному г. Сентъ-Илеромъ. Это не мое только личное желаніе, но желаніе нѣсколькихъ.

Г. Евтушевскій. Я дѣлаю возраженія по поводу реферата, представленнаго г. Чернявскимъ, и строить свои тезисы на чужомъ рефератѣ—я нахожу совершенно неумѣстнымъ.

Г. Чернявскій. Я могу возражать и такъ. Прежде всего я считаю необходимымъ отвѣтить на замѣчаніе, сдѣланное относительно прочтеннаго мною здѣсь перевода одного мѣста изъ Грубе. Г. Евтушевскій выразилъ сожалѣніе, что я такъ поздно познакомился съ курсомъ Грубе, что только теперь представилъ переводъ этихъ 10 строкъ; но, я привелъ этотъ переводъ только потому, что моими оппонентами была приписана Грубе такая мысль, которой у него вовсе не было, и потому только, желая разъясненія педагогическаго вопроса, я и прочелъ переводъ этого мѣста. Въ подтвержденіе того, что я познакомился съ курсомъ Грубе поздно, было сказано, не знаю на какомъ основаніи, будто я говорю, что Грубе требуетъ изученія первыхъ 16 чиселъ и потомъ останавливается. Этого не сказано въ моемъ рефератѣ и не было сказано и здѣсь: я говорилъ, что въ курсѣ Грубе и Паульсона приведенъ матеріалъ для изученія первыхъ 16 чиселъ; это такъ, и извѣстно всякому, кто знаетъ книгу Грубе и Паульсона. Я привелъ еще въ прошлый разъ замѣчаніе, что у Грубе особенно разобрано число 8, я сказалъ о немъ именно потому, что здѣсь Грубе очень рѣзко высказываетъ свою систему, онъ говоритъ, что каждое число должно быть сравниваемо съ каждымъ предшествовавшимъ числомъ, поэтому онъ и представляетъ 7 табличекъ измѣренія числа 8, при помощи одного, двухъ и т. д. Впрочемъ останавливаться долго на этомъ я не вижу надобности; узналъ ли я методъ Грубе теперь, или раньше, это не относится къ дѣлу.

Перехожу къ возраженіямъ на мой рефератъ. Прежде всего г. Евтушевскій, говоря о рѣшеніи письменныхъ задачъ, сказалъ при этомъ, что система, предлагаемая мною, несостоятельна, потому что многіе ученики не будутъ въ состояніи приняться за рѣшеніе задачъ, если онѣ будутъ хорошо подобраны, а что такія задачи, какія приведены у меня, не будутъ имѣть развивающаго вліянія; что касается до содержанія задачъ, то я позволю себѣ прочитать одну или двѣ изъ моего сборника, чтобы показать, что и письменныя задачи будутъ развивать учениковъ; онѣ будутъ не особенно трудны, но нельзя сказать, чтобы онѣ не давали ничего. Вотъ задача изъ отдѣла 4-го, слѣдовательно изъ такого, который относится къ началу курса, № 130: «Въ библіотекѣ книги находились въ двухъ шкафахъ; въ первомъ было 1012, во второмъ менѣе; когда же изъ перваго переложили во второй 136, то въ обоихъ стало поровну.. Сколько было книгъ въ библіотекѣ»?

Задача 136. «Бассейнъ содержалъ въ себѣ 1800 ведеръ воды и имѣлъ 3 трубы; черезъ первую вливается 99 ведеръ, черезъ вторую 107, а черезъ третью вытекаетъ—218 ведеръ; сколько останется воды въ бассейнѣ, если открыть всѣ трубы на одинъ часъ?»

Наконецъ еще 135 задача: «Нѣкто купилъ домъ за 5060 руб., сдѣлалъ въ немъ нѣкоторыя поправки и продалъ за 7 тысячъ, причемъ получилъ 900 руб. прибыли. Сколько стоятъ поправки?»

Дадутъ ли эти задачи для дѣтей 9—11 лѣтъ матеріалъ для умственной работы, или нѣтъ,—я предлагаю судить гг. сочленамъ.

Второе замѣчаніе состояло въ томъ, что порядокъ рѣшенія письменныхъ задачъ, предлагаемый мною, не принесетъ пользы потому, что слабые ученики не будутъ знать что дѣлать, но при этомъ г. Евтушевскій замѣчаетъ, что при его системѣ, когда планъ рѣшенія высказывается впередъ, планъ этотъ составляется слабыми учениками; если же слабые ученики могутъ даже сразу высказать планъ задачи, то они, конечно, управятся съ нимъ, когда на досугѣ поспдятъ и подумаютъ, по крайней мѣрѣ большинство изъ нихъ. Я замѣчу еще, что мнѣ очень пріятно слышать желаніе г. Евтушевскаго, чтобы письменныя задачи имѣли и развивающее вліяніе, хотя это желаніе не совсѣмъ сходится съ тѣми тезисами, которые были высказаны здѣсь и въ математической коммиссіи. Вотъ напр. въ шестомъ тезисѣ говорится, что задачи раздѣляются на изустныя и письменныя; изустныя служатъ для изученія чиселъ и т. д., письменныя же служатъ для пріученія дѣтей къ механизму дѣйствій и къ аккуратности въ пріемахъ рѣшенія задачъ. Я совершенно согласенъ, что должно имѣть въ виду и обученіе механизму дѣйствій, но я не знаю, что сказали бы объ учителѣ русскаго языка, если бы онъ главнымъ образомъ желалъ научить механизму чтенія, поэтому я не желаю ставить этой цѣли, и требую умственнаго развитія и при рѣшеніи письменныхъ задачъ, а тѣмъ болѣе при изустныхъ. Г. Евтушевскій говоритъ, что не нашелъ этого въ моемъ рефератѣ; я позволю себѣ прочесть то мѣсто, гдѣ это ясно видно, на стр. 64-ой: «При рѣшеніи изустныхъ задачъ, кромѣ развитія умственныхъ способностей ученика, должно имѣть въ виду и матеріальную цѣль: изученіе состава чиселъ»; стало быть эта цѣль — развитіе умственныхъ способностей — выставлена у меня въ такомъ видѣ, что не можетъ быть никакого сомнѣнія. Я уже сказалъ раньше, что имѣлъ въ виду преподавателя добросовѣстнаго и знающаго свой предметъ, слѣдовательно, если онъ обратитъ вниманіе на каждое слово, желая слѣдовать моему курсу, то онъ пойметъ, что когда я говорю такъ рѣшительно, что «кромѣ умственнаго развитія нужно имѣть въ виду и другую цѣль», то значитъ это дѣло не маловажное, а такое, на которое слѣдуетъ обратить особенное вниманіе. Далѣе г. Евтушевскій сказалъ, что я имѣю въ виду преимущественно изученіе таблицы умноженія; этого у меня нѣтъ. На страницѣ 62-ой у меня сказано слѣдующее: «За высшій предѣлъ мною взято число 84 потому, что на рѣшеніи изустныхъ задачъ я имѣю въ виду изучить таблицу умноженія, а эта цѣль вполнѣ достигается при названномъ предѣлѣ». Отсюда вовсе не слѣдуетъ, чтобы я имѣлъ въ виду *преимущественно* эту цѣль, и не думаю, чтобы преподаватель, знающій свой предметъ, могъ придти къ такому заключенію.

Вотъ то, что я хотѣлъ сказать по поводу письменныхъ задачъ; теперь перехожу къ другимъ замѣчаніямъ. Замѣчанія эти были начаты тѣмъ, что курсъ мой совершенно несостоятеленъ, это было повторено много разъ, но я прямо

обращаюсь къ тѣмъ замѣчаніямъ, на которыя можно возражать. Было сказано, что въ курсѣ нѣтъ системы, но потомъ самъ г. Евтушевскій уже говоритъ, что находитъ не совсѣмъ правильнымъ тотъ порядокъ, котораго я держусь; слѣдовательно, признаетъ, что система есть. Система, принятая мною, та, что при изустныхъ задачахъ я хочу познакомить ученика съ первой сотнею, а при рѣшеніи письменныхъ задачъ имѣю въ виду познакомить его съ дѣйствіями, такъ какъ я даю такой курсъ, которымъ бы можно было пользоваться, имѣя въ виду требованіе программы. Стало быть система у меня есть; что другая система, быть можетъ, была бы лучше,—я противъ этого не возражаю, такъ какъ я вовсе не думалъ дать такой курсъ, лучше котораго ничего и быть не можетъ, я даю такой, которымъ можно пользоваться при данныхъ условіяхъ; если будетъ данъ болѣе соотвѣтствующій, тѣмъ лучше. Далѣе, было замѣчено, что ученикъ, проходя по моему курсу, не будетъ знать того, что онъ усвоилъ себѣ. Мнѣ кажется, что это едва ли справедливо; если напр. ученикъ рѣшалъ на извѣстномъ урокѣ задачи, относящіяся къ числу 24, составлялъ при этомъ таблички, то ясно, что онъ можетъ дать отчетъ въ изученіи этого числа; онъ знаетъ соотношеніе тѣхъ чиселъ, изъ которыхъ оно составлено, онъ знаетъ, что 3 повторенное 8 разъ — 24, что 6 содержится въ 24—4 раза и т. д. Рѣшая задачи письменныя, относящіяся къ извѣстнымъ дѣйствіямъ, ученикъ опять дастъ точный отвѣтъ, что знаетъ дѣлать сложеніе, вычитаніе и т. д. Итакъ, требованіе, поставленное мною, будетъ исполнено. Третіе замѣчаніе было отчасти повтореніемъ сказаннаго въ прошлый разъ о первомъ десяткѣ. Я сказалъ уже, что я не отвергаю изученія перваго десятка, но что я не даю такого курса, который бы слѣдовало проходить съ учениками ничего не знающими, съ 6—7 лѣтними мальчиками; я даю курсъ для учениковъ приготовительнаго класса, а для учениковъ мѣньшаго возраста изученіе перваго десятка, конечно, полезно. То указаніе, что ученикъ не будетъ въ состояніи сказать чѣмъ 7 больше 3-хъ, хотя онъ и будетъ знать это, но не сможетъ сформулировать, мнѣ кажется, не особенно важно; если при изученіи числа 12 ученикъ скажетъ, что 12 больше 7 пятью единицами, то потомъ онъ самъ легко найдетъ, чѣмъ 7 больше трехъ. Замѣчено было далѣе, что я не говорю, какъ научить ученика писать числа; но это опять таки объясняется тѣмъ, что я не имѣлъ въ виду учениковъ, ничего не знающихъ; я требую знанія счета до тысячи, и слѣдовательно учителю придется навести только ученика на то, что если сотни пишутся на третьемъ мѣстѣ, то тысячи придется писать на четвертомъ. Наконецъ, было замѣчено, что изученіе чиселъ второй сотни служитъ доказательствомъ несостоятельности курса, но почему именно, объяснено не было, такъ что это осталось мнѣ неизвѣстнымъ. Затѣмъ, г. Евтушевскій говоритъ, что я не указалъ въ рефератѣ, когда будетъ сообщено ученику понятіе объ умноженіи; а между тѣмъ, это сказано у меня на стр. 65-ой, гдѣ я говорю о составленіи первой таблички; я дѣлаю примѣчаніе: «понятіе объ умноженіи и дѣленіи должно быть сообщено ученику раньше при рѣшеніи предшествовавшихъ изустныхъ задачъ». Число 18 одно изъ первыхъ чиселъ, и тутъ вопросъ *«когда»* является уже излишнимъ: если сказано раньше, стало быть при рѣшеніи первыхъ изустныхъ задачъ, при которыхъ приходилось число увеличивать въ нѣсколько разъ, т. е. умножать. Что касается до задачи № 191, то это первая *письменная* задача на умноженіе, и такъ какъ ученики письменно умноженія не дѣлали, то по-

этому и указано мною, что нужно снова повторить то, что было говорено при рѣшеніи изустныхъ задачъ.

Далѣе сказано было, что правила, приводимыя мною въ концѣ отдѣловъ, являются какимъ то страннымъ дополненіемъ къ курсу и неизвѣстно откуда берутся. Но, у меня въ рефератѣ, на стр. 70 говорится, что правила эти являются, какъ систематическій сводъ свѣденій, пріобрѣтенныхъ при рѣшеніи извѣстной группы задачъ. Мнѣ могутъ возразить, что тутъ нѣтъ слова *«пріобрѣтенныхъ самостоятельно»*—противъ этого я спорить не буду, это дѣйствительно можно бы было прибавить; но такъ какъ я всегда и вездѣ требую труда самостоятельнаго, а не на основаніи чужихъ словъ, то я думаю, что преподаватель пойметъ, что правила эти слѣдуетъ по возможности выводить, а не сообщать, разумѣется тамъ, гдѣ ихъ вывести можно, такъ какъ очевидно, что тамъ, гдѣ я дѣлаю замѣчаніе, что при сложеніи ставится знакъ, называемый плюсомъ, выводить нечего.

Послѣдняя группа замѣчаній относилась къ наглядным пособіямъ, при чемъ высказано было, что послѣ изученія чиселъ первой сотни подобное пользованіе наглядными пособіями будетъ совершенно излишне; но, вѣдь, письменныя задачи будутъ предложены и въ началѣ курса, когда изученія первой сотни еще не будетъ, поэтому для слабыхъ учениковъ примѣненіе этихъ пособій можетъ оказаться не безполезнымъ. Что же касается до того, что мною не сдѣлано относительно этого болѣе подробныхъ указаній, то мнѣ казалось, что будетъ понятно и въ такомъ видѣ; а что можно бы было изложить подробнѣе и полнѣе,—противъ этого я не спорю. Послѣднее замѣчаніе г. Евтушевскаго состояло въ томъ, что изъ реферата моего можно вывести заключеніе, что у меня ученики рѣшаютъ задачи, а учитель сообщаетъ правила. Что учитель сообщитъ нѣкоторыя правила, такія, которыхъ нельзя вывести самостоятельно, это конечно случится; но мнѣ кажется, что большая часть лицъ, знакомыхъ съ моимъ курсомъ, все таки придетъ къ тому выводу, что я желаю, чтобы ученикъ работалъ самостоятельно, чтобы онъ надѣялся на свои силы. Хорошо ли я исполнилъ эту задачу, достигъ ли своей цѣли,—объ этомъ, конечно, не могу судить; но цѣль была именно эта, и я думаю, что она высказана мною достаточно ясно и въ рефератѣ и въ курсѣ; — я кончилъ.

Г. Страннолюбскій. По поводу сказаннаго въ прошедшій разъ г. Евтушевскимъ относительно реферата г. Чернявскаго я имѣлъ сказать многое, но въ сегодняшнее засѣданіе Василій Адріановичъ значительно пояснилъ и дополнилъ тѣ мысли, которыя были имъ тогда высказаны, такъ что вслѣдствіе этого, многія замѣчанія, которыя я имѣль намѣреніе представить по поводу его возраженій, сегодня совершенно уничтожаются и не могутъ имѣть мѣста. Однако я все таки считаю нужнымъ высказать нѣкоторыя мысли, и перейду къ нимъ послѣ, а теперь позволю себѣ обратиться къ реферату г. Чернявскаго....

Г. Евтушевскій. Если вы хотите говорить по поводу реферата, а не возражать мнѣ, въ такомъ случаѣ теперь моя очередь...

Г. Страннолюбскій. Но то, что я скажу, будетъ касаться и вашихъ замѣчаній и реферата г. Чернявскаго.

Г. Вулихъ. Тутъ войдутъ новые вопросы, это опять задержитъ преніе; я также записанъ возражать по поводу всего реферата....

Г. Страннолюбскій. Въ такомъ случаѣ, я могу и отложить, это для меня совершенно все равно...

Г. Евтушевскій. Я выскажу нѣсколько замѣчаній на слова г. референта. О Грубе мы уже говорили довольно, такъ что продолжать далѣе не слѣдуетъ. Г. референтъ привелъ нѣсколько письменныхъ задачъ въ подтвержденіе того, что въ его сборникѣ встрѣчаются задачи, по своему содержанію могущія служить къ развитію соображенія ученика; разумѣется, подобныя задачи встрѣчаются кое-гдѣ въ сборникѣ, но относительно такихъ задачъ я и говорилъ, что пріемъ рѣшенія ихъ въ классѣ не можетъ быть таковъ, какой предлагается г. референтомъ, потому что предоставлять рѣшать задачу прямо безъ предварительной установки плана,—это значитъ непроизводительно терять время, такъ какъ не 2 и не 3 ученика не приступятъ къ рѣшенію, а больше половины класса, и затѣмъ учителю придется вести такой разговоръ, тягость котораго понятна всякому, кто только имѣлъ дѣло съ практическимъ рѣшеніемъ задачъ въ классѣ учениками. Тому замѣчанію, что планъ рѣшенія задачи высказывается болѣе слабыми учениками,—замѣчанію, которое вызвало такую радость г. референта, что онъ поймалъ меня на словѣ—я вовсе не придавалъ такого значенія, какое старается придать г. референтъ. Всякій преподаватель понимаетъ, что нужно обращать преимущественное вниманіе на слабыхъ учениковъ, потому что достаточно разъ допустить, чтобы они отстали отъ курса, и уже потомъ теряется возможность даже пристать къ нему; потому то слѣдуетъ какъ можно чаще обращаться къ слабымъ ученикамъ. Вслѣдствіе этого я и ставлю въ формѣ непремѣннаго требованія, чтобы слабые ученики высказали планъ задачи, а если они этого не могутъ, то имъ помогутъ болѣе сильные; если бы случилось предложить такую трудную задачу, что и сильнѣйшіе ученики не рѣшатъ ее, то учитель вопросами самъ наводитъ учениковъ на рѣшеніе. Что касается того, будто я въ требованіяхъ своихъ относительно письменныхъ задачъ противорѣчу своимъ тезисамъ, то я замѣчу, что если изъ всего реферата приводить только тезисы, гдѣ мысль выражена въ сжатой формѣ, то надо было вспомнить и то, что было прочитано въ рефератѣ и высказано по поводу этихъ тезисовъ. Я требую развитія соображенія отъ всякой задачи; ужь одно то, что я рѣшенію задачи предпосылаю высказать планъ рѣшенія, что я не предоставляю рѣшать письменныя задачи сразу, показываетъ, что я не одного только механизма дѣйствія требую при рѣшеніи письменныхъ задачъ, но такъ какъ въ составъ ихъ входятъ большія числа, то онѣ и удовлетворяютъ болѣе требованію знанія механизма дѣйствія. Г. Чернявскій говоритъ, что неопытный преподаватель можетъ съ пользою примѣнить къ дѣлу его указанія, что онъ вникнетъ въ каждое его слово; да вникнуть то трудно, потому что въ курсѣ нѣтъ связи, нѣтъ системы. Что касается до слова «преимущественно», употребленнаго мною по поводу требованія изученія таблицы умноженія на изустныхъ задачахъ, то я нахожу, что оно смягчаетъ тотъ смыслъ, который заключается въ словахъ на стр. 62-ой, что тамъ это требованіе выражено гораздо рѣзче, и что я употребилъ это слово даже въ пользу г. Чернявскаго. Я ничего не имѣю возразить противъ того замѣчанія г. Чернявскаго, что въ курсѣ его есть система, *такъ какъ я нахожу въ немъ безпорядокъ*. Далѣе говорится, что курсъ дается для приготовительнаго класса, а не начальнаго. Я не знаю, сколько же должно быть приготовительныхъ классовъ, если къ приготовительному еще надо приготовиться. Далѣе, вы говорите, что не имѣете въ виду учениковъ ничего не знающихъ, что ученики должны умѣть считать до тысячи, и что тогда имъ будетъ достаточно сказать, *что тысяча стоитъ на*

4-мъ мѣстѣ. Если этого *достаточно*, то я опять затрудняюсь что либо противъ этого возразить. Несостоятельность курса я признаю въ томъ, что указывается на потребность изученія чиселъ второй сотни, отвергая изученіе чиселъ первой сотни, вы въ то же время указываете, что надо имѣть 200 отдѣльныхъ кубиковъ, которые могутъ пригодиться при изученіи чиселъ второй сотни. Это явное противорѣчіе себѣ. По поводу задачи № 191 я указалъ только на странность пріема, такъ какъ тамъ сказано, что послѣ того, какъ ученики рѣшатъ эту задачу сложеніемъ, будетъ вполнѣ естественно указать и пояснить значеніе умноженія. Я нахожу страннымъ такое отношеніе къ курсу, когда учитель показываетъ и выясняетъ какъ совершать умноженіе; это слѣдуетъ выяснить совершенно другимъ путемъ, чтобы ученикъ самъ дошелъ до этого вывода. Наконецъ, вы говорите, что наглядныя пособія важны потому, что письменныя задачи будутъ предложены и въ началѣ курса, прежде изученія чиселъ первой сотни. Какія это письменныя задачи? на основаніи какихъ соображеній онѣ будутъ предложены?—я не знаю. Затѣмъ, на остальныя замѣчанія я не считаю нужнымъ и возражать.

Г. Чернявскій. Я сдѣлаю нѣсколько возраженій. Было замѣчено, что слово *«преимущественно»* употреблено въ моемъ интересѣ; но я уже сказалъ, что у меня на стр. 62 говорится, что въ изустныхъ задачахъ кромѣ умственнаго развитія преслѣдуется еще и другая цѣль; слѣдовательно тутъ говорится довольно ясно и прибавлять было нечего. Что касается до того, что къ приготовительному классу нужно еще приготовить, то это прямо можно видѣть изъ программы для поступленія въ приготовительный классъ, гдѣ требуется, чтобы ученики умѣли считать до тысячи и знали сложеніе и вычитаніе надъ небольшими числами. Далѣе было сказано, что я нахожу достаточнымъ сдѣлать нѣсколько замѣчаній о томъ, что на 4-мъ мѣстѣ надо ставить тысячи, что такимъ образомъ значеніе десятковъ тысячъ не будетъ понятно ученикамъ: но у меня ихъ нѣтъ, а есть только тысячи, слѣдовательно и выяснять ихъ значенія не надо. Что касается до изученія чиселъ второй сотни, то мнѣ кажется это не будетъ служить доказательствомъ несостоятельности курса; я изучаю числа первой сотни, но не всѣ одинаково подробно, дольше я останавливаюсь только на нѣкоторыхъ числахъ, которыя мною названы. Послѣ этого въ сборникахъ обыкновенно переходятъ къ изученію чиселъ любой величины и даже доходятъ до милліоновъ; сдѣлать такой рѣзкій переходъ я не считалъ удобнымъ, а потому и предложилъ послѣ первой сотни задачи, относящіяся къ второй сотнѣ, такъ какъ съ ними будетъ легче управиться, и при этомъ нѣкоторыя, особенно замѣчательныя числа, какъ 120, 144 и др. будутъ изучены нѣсколько подробнѣе, какъ и тѣ числа первой сотни, о которыхъ сказано въ моемъ рефератѣ. Такъ что я не думаю, чтобы это было особеннымъ признакомъ несостоятельности моего курса. Въ заключеніе было сдѣлано нѣсколько указаній на то, что въ моемъ курсѣ нѣтъ связи, нѣтъ системы, но такъ какъ указанія эти подкрѣплены ничѣмъ не были, то я и возражать противъ нихъ не могу. Этимъ я оканчиваю.

Г. Страннолюбскій. Первый вопросъ, котораго касается г. Чернявскій въ своемъ рефератѣ, это программа для вступительнаго экзамена въ разныя учебныя заведенія. Онъ сравниваетъ программу военныхъ гимназій съ программой министерства народнаго просвѣщенія и приходитъ къ тому заключенію,—которое онъ самъ называетъ «повидимому парадоксальнымъ»,—что

методу Грубе болѣе всего соотвѣтствуютъ требованія программы гимназій министерства народнаго просвѣщенія, въ которыхъ объ этомъ способѣ не говорится ни слова. Вотъ, по поводу этого мѣста реферата г. Чернявскаго въ прошедшій разъ г. Евтушевскій высказалъ предположеніе, что референтъ иронически отнесся къ программѣ военныхъ гимназій. Входить въ разбирательство этого вопроса я не буду, потому что вообще онъ не можетъ быть рѣшенъ посторонними лицами, но тѣмъ не менѣе я нахожу, что самый выводъ, сдѣланный г. референтомъ, совершенно неоснователенъ и что въ немъ онъ нѣсколько польстилъ гимназіямъ министерства народнаго просвѣщенія. Въ самомъ дѣлѣ, если мы обратимъ вниманіе на требованія военныхъ гимназій и гимназій министерства народнаго просвѣщенія, то замѣтимъ только ту разницу, что военныя гимназіи въ своихъ требованіяхъ указываютъ на то, что ученики должны быть знакомы со счетомъ до тысячи, и затѣмъ въ нихъ предполагается также знакомство съ числами перваго десятка по методу Грубе. Въ этомъ заключается различіе между обѣими программами. Затѣмъ и тѣ и другія программы требуютъ умѣнья слагать и вычитать числа и знать таблицу умноженія. Такъ какъ въ программѣ министерства народнаго просвѣщенія совершенно не указанъ предѣлъ чиселъ, которыя должны быть подвергаемы учениками сложенію и вычитанію, то разумѣется здѣсь дается полный просторъ экзаменатору требовать отъ учениковъ умѣнья дѣйствовать надъ числами, простирающимися, быть можетъ, до билліона и т. д.; между тѣмъ какъ требованія военныхъ гимназій, въ числѣ которыхъ стоитъ указаніе на то, что ученики должны быть знакомы со счетомъ первой тысячи, прямо указываютъ всякому преподавателю съ достаточной ясностью, что предѣлъ чиселъ, которыя могутъ быть задаваемы экзаменующимся на пріемномъ экзаменѣ, не долженъ простираться за тысячу, и это, конечно, нельзя не признать раціональнымъ. Затѣмъ второе указаніе, которое дѣлается опять таки программою военныхъ гимназій, на то, что ученики должны быть знакомы съ первыми десятью числами по способу Грубе,—также нельзя не признать весьма раціональнымъ требованіемъ, потому что опытъ указываетъ ежеминутно, что переработка ариѳметическаго курса по способу Грубе, даже и не въ тѣхъ предѣлахъ, которые требуются Грубе, оказывается чрезвычайно полезной, такъ что ученики, изучившіе первые 20 чиселъ по способу Грубе, гораздо легче усвоятъ себѣ дальнѣйшій ариѳметическій матеріалъ, чѣмъ тѣ, которые не выдержали такого приготовительнаго курса. На этомъ основаніи, я считаю требованія военныхъ гимназій болѣе основательными и раціональными, нежели требованія гимназій министерства народнаго просвѣщенія. Этотъ вопросъ, котораго я въ настоящее время коснулся, находится въ связи съ однимъ изъ тезисовъ, поставленныхъ г. Чернявскимъ, именно со вторымъ, гдѣ онъ говоритъ, что недостаточное распространеніе метода Грубе объясняется отсутствіемъ хорошаго учебника, составленнаго по этому методу. То, что я имѣю сказать противъ этого тезиса, я отлагаю до того времени, когда очередь дойдетъ до него.

Г. Чернявскій. Первая половина вашего замѣчанія собственно не будетъ возраженіемъ на мой рефератъ;—вѣдь я прямо говорю, что если первая изъ этихъ прибавокъ, прибавка о тысячѣ, сдѣлана съ цѣлью назначить предѣлъ для чиселъ, входящихъ въ составъ задачъ, предлагающихся на экзаменѣ, то противъ этого и возражать нельзя. Только въ такомъ случаѣ слѣдовало бы точнѣе редактировать программу.

Г. Страннолюбскій. Нѣтъ, я говорилъ о выводахъ. Вы приводите къ слѣдующему выводу....

Г. Чернявскій. Я знаю, и сейчасъ перейду къ этому. Вторая половина вашего замѣчанія была, такъ сказать, защитою программы военныхъ гимназій. Мнѣ кажется, что вы не совсѣмъ поняли ту мысль, которую я имѣлъ въ виду. Я вовсе не нападалъ на программу военныхъ гимназій; если бы я хотѣлъ напасть на нее и показать, что она не хороша, то я прямо выставилъ бы это въ тезисѣ, чего я не сдѣлалъ. Я ничего не говорилъ о неудовлетворительности программы, привелъ свое сужденіе о ней только для того, чтобы доказать, что даже такая программа, въ которой о методѣ Грубе ни слова не говорится, какъ напр. программа министерства народнаго просвѣщенія, не мѣшаетъ проходить ариѳметику по методу Грубе; программа же военныхъ гимназій и подавно мѣшать не будетъ. Что касается до того замѣчанія, которое я сдѣлалъ о первомъ десяткѣ, то я высказалъ свое мнѣніе, что рѣшеніе такихъ задачъ, которыя я выбралъ и въ родѣ которыхъ очень много въ сборникѣ Паульсона, будетъ въ этомъ возрастѣ совершенно безполезно. Мнѣ кажется, что не слѣдуетъ затягивать этотъ вопросъ, такъ какъ я только хотѣлъ сказать, что программы не мѣшаютъ вести преподаваніе такъ, какъ преподаватель этого пожелаетъ.

Г. Страннолюбскій. Я не имѣю въ виду затягивать этого вопроса, но все-таки считаю довольно важнымъ остановиться на разсмотрѣніи его, такъ какъ приготовленіе дѣтей въ заведенія—задача болѣе или менѣе затруднительная для родителей, такъ что если это дѣло обставлено требованіями, благопріятствующими подготовкѣ дѣтей, то это гораздо желательнѣе, нежели обратное явленіе. Вы говорите, что программа не можетъ мѣшать преподаванію ариѳметикѣ по методу Грубе въ семьѣ и въ элементарной школѣ; я же думаю, что можетъ мѣшать, потому что если предѣлъ чиселъ не обозначенъ и затѣмъ ни слова не упомянуто, что желательна подготовка дѣтей по методу Грубе, то я опять повторяю, что у родителей, у всякаго, кто приготовляетъ ребенка къ поступленію въ заведеніе, существуетъ опасеніе, что на экзаменѣ мальчика заставятъ продѣлать Богъ знаетъ какія вещи надъ огромными числами. Это опасеніе и заставитъ приготовляющихъ обратить вниманіе на механику въ ущербъ основательной подготовкѣ. Вотъ потому то я и считаю этотъ вопросъ довольно важнымъ, вслѣдствіе чего и остановился на немъ.

Г. Чернявскій. Это опасеніе, что на пріемномъ экзаменѣ можно предложить какія угодно числа, не можетъ помѣшать готовить дѣтей по какому угодно методу, даже по методу Грубе. На основаніи тѣхъ сроковъ, которые ставятъ Паульсонъ и Грубе, мальчикъ десяти съ половиной лѣтъ будетъ знать вполнѣ основательно числа первой сотни, и всѣ четыре дѣйствія надъ цѣлыми числами, если съ нимъ будутъ правильно вести дѣло.

Г. Страннолюбскій. Съ какихъ лѣтъ?

Г. Чернявскій. Съ восьми.

Г. Страннолюбскій. Многіе родители начинаютъ думать о правильной подготовкѣ дѣтей для поступленія въ учебное заведеніе почти наканунѣ экзамена, много если за годъ до него; слѣдовательно, указаніе военныхъ гимназій на методъ Грубе очень полезенъ для родителей, которые и воспользуются имъ, конечно, съ большой пользой для ученика. При спѣшномъ же приготовленіи опасеніе, о которомъ я говорилъ, имѣетъ мѣсто и приводитъ къ не-

чальнымъ практическимъ послѣдствіямъ. Я думаю, каждому изъ преподавателей ариѳметики въ первыхъ классахъ случалось видѣть тотъ фактъ или ежеминутно встрѣчаться съ тѣмъ фактомъ, что дѣти совершенно хорошо умѣютъ дѣйствовать механически надъ огромными числами, не понимая вовсе сути дѣла.

Г. Чернявскій. Я съ вами согласенъ.

Предсѣдатель. Г. Вулихъ!

Г. Вулихъ. Вы говорили, что прибавка относительно чиселъ перваго десятка положительно вредна; теперь вы, впрочемъ, нѣсколько отступаете отъ этого. Но позвольте вамъ сказать, что вы требуете тоже самое, что и военныя гимназіи, не указывая только на методъ Грубе, именно вы требуете счетъ до тысячи и первыя десять чиселъ. Возрастъ, отъ котораго вы требуете такія познанія, не слишкомъ отличается отъ того, который требуютъ военныя гимназіи: у васъ сказано отъ девяти до одиннадцати, тамъ отъ десяти до двѣнадцати; между тѣмъ тамъ эта прибавка вредная, а у васъ требованіе нормальное.

Г. Чернявскій. Въ программѣ военныхъ гимназій сказано, что надо изучать числа по методу Грубе и указано руководство Г. Паульсона, стало быть, надо изучать 1, 2, 3 и т. д.

Г. Вулихъ. Такъ какъ по методу Грубе изученіе можетъ долго продолжиться, то изучать не надо передъ экзаменомъ. Теперь насчетъ развивающаго вліянія,—и въ этомъ отношеніи требованія ваши сходятся съ требованіями военныхъ гимназій: вы требуете счетъ до тысячи и знаніе рѣшенія изустныхъ задачъ, относящихся къ первымъ десяти числамъ, того же самаго требуетъ и программа военныхъ гимназій. Тамъ вы это находите вредной прибавкой, а свое требованіе—нормальнымъ.

Г. Чернявскій. Да это не то же самое. Я не требую, чтобы изучалось 2, 3 и т. д., а чтобы умѣли рѣшать задачи, относящіяся къ десяти числамъ, слѣдовательно, задачи по-труднѣе.

Г. Вулихъ. Это вопросъ другой, какого рода задачи. Возьмите курсъ Воленса, Томаса, Евтушевскаго, Паульсона,—тамъ вы найдете задачи на числа до десяти чрезвычайно трудныя, могущія имѣть большое развивающее вліяніе.

Г. Чернявскій. Я имѣю въ виду такія задачи, хотя не чрезвычайно трудныя, но достаточно замысловатыя, надъ которыми бы ученикъ подумалъ. При веденіи же изученія перваго десятка по методу Грубе придется мальчику дѣлать и такія задачи, которыя ему ничего не дадутъ.

Г. Вулихъ. Иначе и нельзя, мальчикъ долженъ просто знать счетъ до десяти.

Г. Чернявскій. Я отдѣляю изученіе чиселъ, эту кропотливую, медленную, пунктуальную работу, отъ рѣшенія задачъ, которыя могутъ имѣть развивающее вліяніе по ихъ трудности. На основаніи какого мѣста въ моемъ рефератѣ вы говорите?

Г. Вулихъ. Я сейчасъ вамъ укажу.

Г. Чернявскій. Позвольте, я знаю. Въ четвертомъ тезисѣ у меня сказано: такъ какъ изученіе чиселъ менѣе десяти не будетъ имѣть развивающаго вліянія и т. д.; слѣдовательно, я отличаю рѣшеніе задачъ отъ изученія чиселъ.

Г. Вулихъ. Значитъ, вы отказываетесь отъ того, что для вашего курса

не нужно изученіе перваго десятка; теперь вы говорите, что можно взять и первый десятокъ, какъ имѣющій развивающее вліяніе.

Г. Чернявскій. Этотъ выводъ не выходитъ изъ вашего замѣчанія.

Г. Вулихъ. Не выходитъ? Вы говорите на счетъ требованій военныхъ гимназій, что они не только не приносятъ пользы, но вредятъ дѣлу, что они заставляютъ ограничиваться первымъ десяткомъ чиселъ, на которомъ трудно опредѣлить развитіе десяти—одиннадцатилѣтняго мальчика. Я читаю то, чѣмъ вы опровергали эти требованія. Это прямо указываетъ на то, что нельзя узнать развитіе ребенка на задачахъ на первыя десять чиселъ. Приведу такія задачи, на которыхъ вы точно также можете узнать развитіе дѣтей, какъ и на задачахъ на второй десятокъ; тамъ будетъ другой предѣлъ, но развитіе также будетъ видно.

Г. Чернявскій. Я не говорю, что нельзя; я говорю, что трудно, такъ какъ выборъ затруднителенъ.

Г. Вулихъ. Въ такомъ случаѣ нельзя сказать: вредная прибавка. Хотя трудно, однако все таки можно найти такія задачи, которыми можно пользоваться.

Г. Чернявскій. Я не спорю противъ устраненія слова *вредно*, можно поставить *безполезно*.

Г. Вулихъ. Нѣтъ, даже не безполезно. Потомъ, вы упустили изъ [illegible] мое второе замѣчаніе, что вы требуете тотъ же самый возрастъ и счетъ, десяти тысячъ какъ военныя гимназіи.

Г. Чернявскій. Нѣтъ не тотъ, годъ разницы, а этотъ годъ имѣетъ большое значеніе.

Г. Вулихъ. Вы имѣете въ виду приготовительный классъ, который существуетъ.

Г. Чернявскій. Да, и тамъ прямо опредѣленъ этотъ возрастъ отъ девяти до одиннадцати лѣтъ.

Г. Вулихъ. Хорошо, положимъ годъ имѣетъ большое значеніе, но вы очень хорошо знаете, что тутъ имѣетъ огромное значеніе составъ учениковъ, принимаемыхъ въ военныя гимназіи, а также степень ихъ домашней подготовки, вы это хорошо знаете, и ваша прибавка, что вы отдаете преимущество программѣ министерства народнаго просвѣщенія, была сдѣлана неосновательно. Вы сами отказываетесь теперь отъ этого.

Г. Чернявскій. Я особенно не стою за это, и въ тезисахъ этого не говорилъ, я хотѣлъ только показать, что ни одна программа не мѣшаетъ проходить ариѳметику по методу Грубе.

Г. Вулихъ. Это совершенно лишнее. Но вотъ что еще остается, будто программа министерства народнаго просвѣщенія лучше программы военныхъ гимназій,—это совершенно неосновательно. Программа министерства народнаго просвѣщенія также требуетъ, по вашимъ же словамъ, сложеніе, вычитаніе и таблицу умноженія.

Г. Чернявскій. Я не говорю, что лучше,—она систематичнѣе и правильнѣе ставитъ требованія.

Г. Вулихъ. Потомъ вы переходите къ причинѣ появленія вашего курса. Причину вы видите въ томъ, что до сихъ поръ нѣтъ такого курса, по которому можно бы было, въ семьѣ или въ элементарной школѣ, приготовлять дѣтей въ учебныя заведенія. Если вы требуете счетъ до десяти тысячъ почти для перваго класса, однимъ словомъ то, что дается въ вашемъ курсѣ, — счетъ до

десяти тысячъ, сложеніе, вычитаніе и рѣшеніе изустныхъ задачъ въ предѣлахъ до 84, то неужели нельзя было указать въ математической литературѣ такую книгу, которая бы прямо давала отвѣты на ваши требованія? Нуженъ-ли, необходимъ-ли былъ такой новый курсъ? Если вы скажете, что вы вашимъ курсомъ не мѣшаете, то я съ вами согласенъ, но такъ какъ вы ставите, что необходимъ новый курсъ, то съ этимъ я не могу согласиться. Возьмите тотъ же сборникъ Томаса, въ которомъ вы можете указать такіе отдѣлы, которые будутъ отвѣчать вашимъ требованіямъ, сборникъ Воленса,—тамъ изученіе чиселъ до сотни и на нихъ множество задачъ, такъ что учителю придется много выбросить, наконецъ, возьмите сборникъ Евтушевскаго, въ предѣлахъ чиселъ первой сотни вы найдете то, что требуете. Итакъ необходимости въ появленіи вашего сборника я не вижу; полезность—это другой вопросъ, я же говорю о необходимости.

Г. Чернявскій. Я возьму одинъ изъ названныхъ вами сборниковъ, сборникъ Томаса, — это довольно хорошій сборникъ и имъ очень можно пользоваться; въ немъ можно выбрать задачи, которыя будутъ очень полезны; но я говорю, что нѣтъ такого сборника, изъ котораго можно бы было предлагать всѣ задачи, такъ чтобы каждая изъ нихъ давала что нибудь для развитія ученика, чтобы надъ каждой задачей онъ долженъ былъ подумать. У Томаса въ отдѣлѣ для чиселъ первой сотни вы найдете напр. такія задачи: сколько въ мѣсяцѣ дней? Сколько къ 88 надо прибавить, чтобы вышло 95? Задачи, которыя всякій учитель самъ легко придумаетъ въ классѣ. Такихъ задачъ дана масса, дѣлать изъ нихъ выборъ очень трудно,—нужна большая опытность, такъ что здѣсь затрудненіе является вслѣдствіе громадной массы матеріала, изъ котораго надо дѣлать выборъ. Я же хотѣлъ дать такой сборникъ, который облегчилъ бы преподавателю выборъ матеріала, чтобы онъ могъ проще пользоваться имъ, прилагать его къ дѣлу. Доказывать, что появленіе моего сборника неизбѣжно, — я вовсе не имѣлъ въ виду, но я думаю, что онъ будетъ небезполезенъ.

Г. Вулихъ. Это другой вопросъ, котораго я вовсе не разсматриваю. Вы говорите, что учитель самъ придумаетъ массу такихъ задачъ, какія помѣщены въ сборникѣ Томаса, но развѣ въ вашемъ сборникѣ нѣтъ подобныхъ задачъ? Напр. есть такая: сосчитайте, сколько пробьетъ отъ перваго до пятаго часа? Разумѣется, у васъ такихъ задачъ мало, такъ какъ у васъ вообще число ихъ ограниченно.

Г. Чернявскій. Да, это, пожалуй, недостатокъ; лучше если бы ихъ не было.

Г. Вулихъ. Но такъ какъ вы сами говорите, что въ появленіи вашего сборника нѣтъ необходимости,—хотя въ рефератѣ это ясно сказано,—то не будемъ больше объ этомъ говорить.

Г. Рашевскій. Во всякой хорошей книгѣ есть необходимость.

Г. Вулихъ. Въ рефератѣ сказано, что иначе нельзя подготовить дѣтей къ поступленію въ учебныя заведенія.

Г. Чернявскій. Какъ нельзя? Вѣдь готовили же до сихъ поръ.

Г. Рашевскій. Какъ хотите, вѣдь хорошая книга всегда будетъ необходима. Это только одна придирка.

Г. Вулихъ. Нѣтъ, не придирка! Въ такомъ случаѣ надо прочесть рефератъ.

Г. Чернявскій. Я знаю, на что вы указываете, я прочитаю это мѣсто. (Читаетъ). «Послѣ сказаннаго будутъ понятны тѣ затрудненія, которыя ис-

пытываетъ всякая семья, желающая разумно приготовить своихъ дѣтей для поступленія въ общественныя учебныя заведенія». Вѣдь у меня не сказано, что будетъ полная невозможность, а только, что явятся затрудненія.

Г. Вулихъ. Потомъ вы говорите (читаетъ): ни одинъ изъ извѣстныхъ мнѣ сборниковъ не удовлетворяетъ этому условію, а между тѣмъ потребность и т. д.

Г. Чернявскій. Т. е. тому условію, чтобы преподаватель, недостаточно знакомый съ педагогическимъ дѣломъ, могъ бы прямо пользоваться сборникомъ.

Г. Вулихъ. Вы указали одинъ изъ сборниковъ, которымъ можно пользоваться, только надо выбросить нѣкоторыя задачи.

Г. Чернявскій. Да, но на страницѣ изъ 20 задачъ придется выбросить пятнадцать, а между тѣмъ эти задачи авторъ ставитъ подъ особымъ нумеромъ, рядомъ съ дѣйствительными задачами.

Г. Вулихъ. Это не задачи, это вопросы, по нашему, а авторъ подъ задачей подразумѣвалъ каждый вопросъ. Нельзя же требовать, чтобы авторъ такъ же понималъ, какъ мы понимаемъ.

Г. Чернявскій. Можно требовать такого пониманія, которое вообще принято.

Г. Вулихъ. Нельзя же упрекать автора въ томъ, что онъ неправильно понималъ слово «задача». Дѣло въ томъ, что подъ задачей онъ понималъ всякій вопросъ.

Г. Чернявскій. Тогда онъ, по моему мнѣнію, долженъ былъ это какъ нибудь выдѣлить.

Г. Вулихъ. Это другой вопросъ, тогда мы должны говорить о достоинствѣ курса Томаса.

Г. Чернявскій. Я не считаю его нехорошей книгой, но о чемъ же мы говоримъ?

Г. Вулихъ. О необходимости вашего курса, выраженной въ рефератѣ.

Предсѣдатель. Г. Чернявскій уже согласился съ вами въ этомъ.

Г. Чернявскій. Я совершенно согласенъ. Я не думаю доказывать, что безъ него нельзя обойтись.

Г. Рашевскій. (Вулиху). Докажите, что книга нехороша.

Г. Вулихъ. Я спрошу прежде одно: вы желаете, чтобы этотъ курсъ служилъ для нормальнаго приготовленія дѣтей, или вы только примѣняетесь къ теперешней программѣ?

Г. Чернявскій. Къ теперешней.

Г. Вулихъ. Если черезъ мѣсяцъ выйдетъ другая программа, то вамъ курсъ придется измѣнять.

Г. Чернявскій. Да, если я пожелаю, чтобы имъ пользовались.

Г. Вулихъ. Ну, это другое дѣло, но вы все-таки дѣлаете отступленіе. Если вы требуете счетъ до тысячи, то въ какомъ видѣ это должно понять? чтобы ученикъ умѣлъ напр. изъ 340 вычесть 270?

Г. Чернявскій. Нѣтъ, это не особенно важно.

Г. Вулихъ. Если мы возмемъ одну изъ вашихъ задачъ, то увидимъ, что тамъ помѣщены вопросы. Напр. задача 59, это одна изъ первыхъ задачъ, которыя вы задаете воспитаннику; чтобы отвѣтить на первый вопросъ онъ долженъ умѣть вычесть изъ 340—270.

Г. Чернявскій. Я предлагаю эти вопросы ученикамъ, болѣе развитымъ, знающимъ болѣе, чѣмъ я требую. Вопросъ этотъ слѣдующій: какъ велика раз-

ница въ цѣнѣ между самой дорогой и самой дешевой лошадью? Онъ относится къ вычитанію, а задача къ сложенію. Я помѣстилъ этотъ вопросъ, имѣя въ виду, что многіе изъ учениковъ все-таки знаютъ сложеніе и вычитаніе, но въ самыхъ задачахъ вы не найдете такихъ вопросовъ.

Г. Вулихъ. Значитъ вы требуете счетъ до тысячи, потомъ долженъ мальчикъ умѣть дѣлать вычитаніе или нѣтъ?

Г. Чернявскій. Можетъ и не умѣть.

Г. Вулихъ. Тогда ваши вопросы будутъ для тѣхъ учениковъ, которые больше знаютъ, чѣмъ вы требуете?

Г. Чернявскій. Да у меня для нихъ есть и такіе вопросы: какую часть имѣнія составляетъ третье поле?

Г. Вулихъ. Теперь далѣе; когда вы требуете отъ ученика, чтобы онъ, поступая, зналъ счетъ до тысячи, то, мнѣ казалось бы, нѣтъ надобности изучать число за числомъ, или, лучше сказать, рѣшать задачи на изученіе всякаго числа, изученіе котораго вы не имѣете, да и не можете имѣть въ виду; однимъ словомъ, не надо предлагать задачъ на каждое число отдѣльно, начиная съ 11, 12 до 84. Къ чему ваши задачи на 26, 25? Къ чему задачи на каждое отдѣльное число, такъ какъ вы не имѣете въ виду слѣдовать методу Грубе?

Г. Чернявскій. Потому что я взялъ эту систему для моего сборника, я ей и слѣдую.

Г. Вулихъ. На чемъ же основана эта система?

Г. Чернявскій. Я имѣлъ въ виду послѣдовательность въ самомъ увеличеніи чиселъ.

Г. Вулихъ. Ученики съ послѣдовательностью знакомы, когда знаютъ счетъ до тысячи, а вы по единицѣ начинаете ихъ знакомить.

Г. Чернявскій. При рѣшеніи задачъ ученики познакомятся съ различными взаимными соотношеніями чиселъ, такъ напр. они узнаютъ, что 2, повторенное 13 разъ, даетъ 26, и т. п.

Г. Вулихъ. Такая послѣдовательность понятна, если мы изучаемъ для того, чтобы знать числа, а вы это не требуете, вамъ это нужно для знанія таблицы умноженія и, пожалуй, для развитія; но въ такомъ случаѣ не нужно изучать число за числомъ.

Г. Чернявскій. Но между прочимъ я имѣлъ въ виду и изученіе чиселъ. Вотъ что я говорю на страницѣ 84: «должно имѣть въ виду и матеріальную цѣль: изученіе состава чиселъ»... Я говорю о табличкѣ умноженія не письменной.

Г. Вулихъ. Я выразилъ свое мнѣніе, что изучать число за числомъ при вашихъ требованіяхъ нѣтъ надобности.

Г. Чернявскій. Я избралъ эту систему; можетъ быть, другая и лучше, но я избралъ эту. Я больше ничего не имѣю сказать.

Г. Вулихъ. Насчетъ сопоставленія отдѣловъ я съ вами не могу согласиться. Въ задачѣ 75, устной, вы предлагаете: сколько разъ пробьютъ часы въ продолженіе четырехъ часовъ? а въ 52-ой мальчикъ дѣлалъ письменное сложеніе. Это сопоставленіе этихъ отдѣловъ невольно вводитъ васъ въ непослѣдовательность.

Г. Чернявскій. Но 52 задачу онъ дѣлаетъ письменно, онъ можетъ, если найдетъ нужнымъ, сложить эти числа при помощи черточекъ; въ № 75 онъ долженъ сосчитать на память. Къ тому же я уже замѣтилъ, что эта задача не особенно удачна.

Г. Вулихъ. Но это касается всей системы задачъ. Позвольте васъ спросить, отчего вы выбрали такое дѣленіе? Отчего вы не предпослали изученіе чиселъ до ста? Отчего вы выбрали такую искуственную систему?

Г. Чернявскій. Мнѣ казалось, что эта система дастъ лучшіе результаты относительно развитія учениковъ, что просто неудобно раздѣлить работу такимъ образомъ: отдать одно полугодіе на изученіе чиселъ первой сотни и на рѣшеніе изустныхъ задачъ, а другое полугодіе на рѣшеніе только письменныхъ задачъ. Такое раздѣленіе казалось мнѣ неудобнымъ, но такъ какъ учениковъ надо было въ теченіе года научить и дѣйствіямъ надъ числами первой сотни, то я и соединилъ эту работу. Конечно, въ теоретическомъ отношеніи та система, которую вы предлагаете, будетъ лучше, но мнѣ кажется, что моя система лучше въ практическомъ отношеніи; вотъ потому-то я и слѣдовалъ ей.

Г. Вулихъ. Вы говорите, что надо полгода на изустныя и полгода на письменныя задачи; конечно, это будетъ неудобно, но я никогда не совѣтовалъ этого дѣлать.

Г. Чернявскій. Вы требовали этого.

Г. Вулихъ. Нѣтъ, значитъ вы меня не поняли. Я требовалъ другаго расположенія въ изученіи чиселъ до сотни, какъ я сказалъ, не совсѣмъ число за числомъ, тогда это не заняло бы полгода. Во-вторыхъ, каждой письменной задачѣ на каждый урокъ вы предпосылаете нѣсколько изустныхъ задачъ, имѣющихъ туже самую цѣль, какъ ваши письменныя задачи, напр. выясняете дѣйствія сложенія и вычитанія; въ нѣкоторыхъ случаяхъ это можно хорошо выяснить и на изустныхъ задачахъ, слѣдовательно, нѣтъ надобности посвящать полгода однимъ письменнымъ задачамъ.

Г. Чернявскій. Я хотѣлъ только дать больше разнообразія работѣ. Мнѣ казалось слишкомъ однообразнымъ соединять вмѣстѣ письменныя и изустныя задачи на сложеніе. Вотъ почему я не сдѣлалъ такъ.

Г. Вулихъ. Это другой вопросъ: слѣдовало-ли выдѣлять такимъ образомъ дѣйствія. Теперь насчетъ вашего реферата. Вопросы ваши—это дѣйствительно то, чего у насъ не было; многіе изъ нихъ очень хороши. Такъ, вопросы, которые вы предлагаете послѣ письменныхъ задачъ, дѣйствительно хороши и могутъ достичь цѣли. Я отчасти несогласенъ съ тѣмъ мнѣніемъ, которое было высказано, что ваши задачи не имѣютъ развивающаго вліянія. Нѣкоторые же изъ вашихъ вопросовъ чрезвычайно неудачны. Если ученики прочтутъ ихъ,—вы вѣдь дадите ученикамъ читать?

Г. Чернявскій. Да.

Г. Вулихъ. По нѣкоторымъ изъ вопросовъ по поводу труднѣйшихъ задачъ они догадаются какъ рѣшить задачи.

Г. Чернявскій. Вы, стало-быть, не поняли,—я именно этого и хотѣлъ.

Г. Вулихъ. Вы говорите, что вопросы эти имѣютъ цѣлью дать сильнымъ ученикамъ работу, когда вы занимаетесь съ болѣе слабыми учениками. Значитъ, что же вы дѣлаете? Сильнымъ ученикамъ даете работу и прямо говорите: вотъ такъ-то рѣшайте эту задачу, а я буду заниматься съ слабыми.

Г. Чернявскій. Нѣтъ, не совсѣмъ то. Вопросы предложены, какъ я сказалъ въ рефератѣ, съ той цѣлью, чтобы дать занятіе тѣмъ ученикамъ, которые раньше кончили дѣло. Это главная цѣль. Многіе вопросы составлены такъ, что они не помогаютъ рѣшенію задачъ. Во всѣхъ задачахъ болѣе легкихъ они и имѣютъ именно эту цѣль—дать занятіе ученикамъ, но въ нѣко-

торыхъ задачахъ, болѣе трудныхъ, я имѣлъ въ виду и другую цѣль, въ томъ убѣжденіи, что ученикъ болѣе сильный, можетъ-быть, примется прямо рѣшать задачу, а вопросы прочтетъ послѣ. Если же эти вопросы наведутъ на рѣшеніе задачи ученика болѣе слабаго, помогутъ ему догадаться самостоятельно, а не потому, что другіе сказали, то я считаю это очень полезнымъ.

Г. Вулихъ. Но сильнымъ ученикамъ вы даете въ надеждѣ, что они ихъ не прочитаютъ?

Г. Чернявскій. Да.

Г. Вулихъ. Вы говорите, что они не прочтутъ вопросовъ! Дѣйствительно, нѣкоторые такъ и сдѣлаютъ, но другіе прочтутъ вопросы, тогда развивающаго вліянія не будетъ, потому что ученики вычитаютъ рѣшеніе задачъ.

Г. Чернявскій. Это до извѣстной степени вѣрно.

Г. Вулихъ. Значитъ, вы съ этимъ мнѣніемъ согласны?

Г. Чернявскій. Да.

Предсѣдатель. Вы кончили?

Г. Вулихъ. Нѣтъ еще. На счетъ нумераціи вы сдѣлали просто пропускъ: вы не говорите объ одномъ изъ очень важныхъ наглядныхъ пособій — русскихъ счетахъ, которые нужны для вашего курса.

Г. Чернявскій. Дѣйствительно это пропускъ, я имѣю въ виду пополнить его при продолженіи моего курса.

Г. Вулихъ. Такъ это пропускъ?

Г. Чернявскій. Да, пропускъ.

Г. Вулихъ. Я обращусь теперь къ 12-ой задачѣ, о которой было уже говорено, но только буду говорить о ней съ другой стороны. Вы слишкомъ много требуете отъ первой задачи на умноженіе; положимъ, ученики будутъ знать, какъ вы говорите, значеніе умноженія, но на ней вы покажете, что умноженіе есть сокращенное сложеніе, покажете какъ производить дѣйствіе умноженія и наконецъ объясните значеніе строчекъ. Мнѣ кажется, что невозможно на одной задачѣ сосредоточить столько новыхъ работъ.

Г. Чернявскій. Это легко устранить, показавъ ученикамъ писаніе строчекъ при слѣдующей задачѣ.

Г. Вулихъ. Даже не одной слѣдующей.

Г. Чернявскій. Это какъ угодно.

Г. Вулихъ. Преподаватель, который будетъ читать вашъ курсъ, предположитъ, что одной задачи достаточно...

Г. Чернявскій. Но если онъ и такъ сдѣлаетъ, то вреда не будетъ; чѣмъ всесторонніе онъ разсмотритъ задачу, тѣмъ лучше.

Г. Вулихъ. Всесторонность—это вопросъ другой.

Г. Чернявскій. Ну, на одной изъ слѣдующихъ задачъ.

Ф. Ф. Эвальдъ. Я хочу сдѣлать нѣкоторыя поправочки въ вашемъ рефератѣ. Я думаю, что это скорѣе недомолвка (читаетъ): «Всего же во всѣхъ 6 отдѣлахъ 270 изустныхъ задачъ, относящихся къ 83 числамъ, отъ 12 до 84. (стр. 63)». Мнѣ кажется, тутъ не находится столько чиселъ?

Г. Чернявскій. Это опечатка; должно быть 73.

Г. Эвальдъ. Вы говорите, что значительную трудность представляетъ всякое хорошее выполненіе составленія задачъ, если только мы желаемъ избѣгнуть повтореній, пустоты ихъ содержанія; стало быть, задачи съ пустымъ содержаніемъ не хороши, не правда-ли?

Г. Чернявскій. Да.

Г. Эвальдъ. Посмотримъ у васъ задачи.

Г. Чернявскій. Я буду благодаренъ вамъ за всѣ ваши замѣчанія.

Г. Эвальдъ. Дѣло идетъ о числѣ 18. Мальчикъ имѣлъ 18 орѣховъ, каждый день съѣдалъ по 5 штукъ, когда они выйдутъ? Во-первыхъ, грамматически эта задача поставлена весьма странно: мальчикъ имѣлъ, съѣдалъ и когда выйдутъ. Мнѣ кажется: когда вышли?

Г. Чернявскій. Это дѣйствіе продолжающееся. Положимъ, мы говоримъ о четвергѣ; въ понедѣльникъ у него было 18 орѣховъ, онъ съѣлъ 5 штукъ, во вторникъ и среду также, когда у него выйдутъ всѣ?

Г. Эвальдъ. Я хочу вамъ только сказать, что грамматически это не хорошо.

Г. Чернявскій. Нѣтъ, грамматически это хорошо.

Г. Эвальдъ. Не угодно-ли найти задачу, гдѣ можно бы было такъ говорить,—два прошедшихъ и потомъ будущее? Далѣе, представьте себѣ, что у мальчика было 18 орѣховъ и онъ станетъ съѣдать по пяти, какое это пошлое занятіе! Я хочу сказать, что это пустая задача!

Г. Чернявскій. Можетъ быть, другая была бы лучше.

Г. Эвальдъ. Теперь 137 задача: Петръ Великій родился въ 1672 году,—въ будущемъ году Петербургъ будетъ праздновать 200 лѣтнюю годовщину, событіе великое, слѣдовательно мы должны имѣть о немъ ясное понятіе,—вы говорите въ задачѣ, что онъ умеръ пятидесяти трехъ лѣтъ. Онъ не имѣлъ пятидесяти трехъ лѣтъ, ужь какъ хотите!

Г. Чернявскій. По годамъ это вѣрно.

Г. Эвальдъ. Зачѣмъ вы взяли задачу о Петрѣ Великомъ? Возьмите Петра большаго, длиннаго, но я полагаю, что такъ нельзя рѣшать задачи о Петрѣ Великомъ. Если бы вы сказали, что онъ умеръ на пятьдесятъ третьемъ году, это было бы вѣрно.

Г. Чернявскій. Я долженъ предложить задачу такъ, чтобы ученикъ могъ ее рѣшить. Если-бы я сказалъ на пятьдесятъ третьемъ, то ученикъ долженъ бы былъ узнать: сколькихъ лѣтъ, мѣсяцевъ и дней умеръ онъ.

Г. Эвальдъ. Не предлагайте задачи неправильно.

Г. Чернявскій. Я говорю, что Петръ Великій родился въ 1672 г., это вѣрно?

Г. Эвальдъ. Вѣрно.

Г. Чернявскій. Ученику придется узнать, въ какомъ году онъ умеръ; онъ получитъ 1725-й годъ.

Г. Эвальдъ. Но все-таки относительно Петра Великаго такія задачи не предлагаются даже въ учебникѣ министерства народнаго просвѣщенія.

Г. Чернявскій. Потому что тамъ подобная задача помѣщена въ именованныхъ числахъ. Если будетъ можно, я исправлю это.

Г. Эвальдъ. Вотъ еще задача: Москва основана въ 1147 г., а Петербургъ въ 1703 г. Сколько лѣтъ прошло отъ основанія этихъ городовъ до нашего времени? Я очень радъ, что у васъ поставлены вопросы, потому что они всестороннѣе разсматриваютъ задачу. Вы поставили вопросъ: сколько лѣтъ прошло отъ основанія этихъ городовъ? Представьте ученика, который очень буквально станетъ рѣшать задачу; пожалуй, онъ сложитъ!

Г. Чернявскій. Я предполагалъ ученика не совсѣмъ глупаго!

Г. Эвальдъ. А вотъ вы поправьте, чтобы онъ не былъ совсѣмъ глупъ: сколько прошло времени отъ основанія *каждаго* изъ этихъ городовъ?

Г. Чернявскій. Я это исправлю.

Г. Эвальдъ. Въ редакціи вашихъ задачъ много такихъ ошибокъ.

Г. Чернявскій. Я былъ бы очень вамъ благодаренъ за указанія.

Г. Эвальдъ. Мнѣ кажется, что очень странно звучитъ въ 123-й задачѣ фраза «на сколько въ одномъ больше, чѣмъ».

Г. Чернявскій. А какъ надо?

Г. Эвальдъ. На сколько въ пѣхотномъ полку болѣе *въ сравненіи* съ кавалерійскимъ, или *противъ*, а никакъ не *чѣмъ*. Нельзя-же употреблять плеоназмы для выраженія одного и того же.

Г. Сиповскій. Вы дѣлаете такія замѣчанія, что кажется будто ихъ дѣлаетъ русскій нѣмецъ. Эти выраженія русскаго не поражаютъ.

Г. Эвальдъ. Я вотъ еще какія замѣчанія сдѣлаю. Я желаю только сказать о составленіи табличекъ умноженія и дѣленія, это отступленіе, сегодня вы это поправили. Грубе не составляетъ табличекъ на сложеніе и вычитаніе. Вы начните съ 12, тамъ въ первый разъ является mündlich, это значитъ устно. Грубе съ 12 и до конца не составляетъ табличекъ на сложеніе и вычитаніе, а заставляетъ умственно разработывать, т. е. просто на чертежѣ, на чемъ нибудь наглядно изучать эти задачи. Однимъ словомъ, вы хотѣли уклониться отъ Грубе, а сами тоже сдѣлали.

Г. Чернявскій. Да это не точно.

Г. Эвальдъ. Какимъ образомъ у васъ попали задачи вотъ какія,—я, откровенно сказать, имѣю довольно много сообщеній вамъ для улучшенія дѣла,—напр. мальчикъ имѣлъ дюжину яблокъ, $^2/_3$ отдалъ сестрѣ, а четвертую часть брату. Позвольте спросить, употребляетъ-ли Грубе не алеквотныя части, составляя задачи?

Г. Чернявскій. Я не имѣлъ въ виду держаться того, какъ дѣлаетъ Грубе, это вопросъ посторонній.

Г. Эвальдъ. Какъ посторонній? Я утверждаю, что ни одинъ ученикъ не рѣшитъ такой задачи безъ пособія учителя. Смѣшивать на этой ступени задачи, касающіяся цѣлыхъ чиселъ и дробей, нѣтъ никакой разумной необходимости, тѣмъ болѣе, что въ концѣ того класса, въ которомъ это проходится, будутъ задачи этого рода. Во всякомъ систематическомъ курсѣ прямо проходятся задачи о дробяхъ, но на приготовительной ступени, какъ справедливо дѣлаетъ Грубе, ни одной. Вы, можетъ быть, держитесь начала противнаго методу Грубе. Замѣчательно, что Дистервегъ, отдававшій Грубе полнѣйшую справедливость, говорившій, что методъ его это прогрессъ, это будущее, самъ сдѣлалъ вотъ какую ошибку: онъ не прочелъ внимательно Грубе и напечаталъ не только въ третьемъ, но даже въ четвертомъ изданіи, что у Грубе нѣтъ одного, весьма важнаго упражненія, именно вотъ какого: онъ, напр., беретъ девять и разсматриваетъ, начиная съ единицы, какую часть этого числа составляетъ 1, 2 и т. д. Мнѣ кажется, что давать задачи съ такъ называемыми дробями, но не алеквотными частями, это большое затрудненіе. Такъ напр., я возьму задачу у Паульсона: Даша имѣла яблокъ, его раздѣлила на четыре части.

Г. Чернявскій. Это чистая дробь, это дробь единицы, а не числа.

Г. Эвальдъ. Это все равно. Когда вы говорите $^3/_4$, вы смотрите на $^3/_4$ не какъ на дробь, это выраженіе отношеній между числами, но отношеніе сложное. Требуется порядочный силлогизмъ, чтобы перейти отъ цѣлаго числа къ $^3/_4$.

Г. Чернявскій. Я воспользуюсь этими замѣчаніями.

Г. Эвальдъ. Затѣмъ у васъ въ сборникѣ находится группировка задачъ со звѣздами для слабыхъ и для сильныхъ. Скажите, пожалуйста, какъ вы узнаете на первомъ урокѣ, которые изъ учениковъ слабые и которые сильные.

Г. Чернявскій. Въ первый разъ вы можете предложить обѣ, сначала одну, потомъ другую.

Г. Эвальдъ. Позвольте вамъ сказать, я уже давно учитель и не могу успокоиться, когда дѣтямъ даютъ такія задачи; и это еще вторая отъ начала: крестьянинъ отправился изъ деревни въ городъ въ восемь часовъ утра и проходилъ въ каждый часъ по три версты; за нимъ вышелъ другой крестьянинъ, проходившій въ часъ по четыре версты. Въ которомъ часу второй крестьянинъ догонитъ перваго? Могу васъ увѣрить, что даже здѣсь найдутся такіе, которые не рѣшатъ этой задачи. Да вообще, всѣ эти задачи о такъ называемыхъ проклятыхъ курьерахъ, о зайцахъ, о собакахъ, догоняющихъ зайцевъ, трудно рѣшить ученику, онъ никогда не догонитъ ни зайца, ни собаки. Какъ же вы сдѣлаете такую задачу наглядной? Вы хотите тутъ изучить число двѣнадцать, вы его, слѣдовательно, не знаете и изучаете его посредствомъ того, чего не знаете. Ученикъ не рѣшитъ ее; ручаюсь, что ни одинъ изъ учениковъ не рѣшитъ этой задачи.

Г. Чернявскій. Я вотъ какъ могу объяснить цѣль постановки такой задачи. Довольно трудно сначала вести дѣло, въ не очень большомъ предѣлѣ чиселъ и имѣя въ виду слабую подготовку учениковъ; но при этомъ мнѣ желательно, чтобы всѣ ученики относились внимательно къ дѣлу, чтобы они не сочли его такимъ легкимъ, что даже и подумать хорошенько не стоитъ; вотъ потому то я и предложилъ такую задачу, отмѣтивши ее звѣздочкой, чтобы преподаватель могъ ее пропустить. Ученикъ, получившій такую задачу, увидитъ, что и въ маленькихъ числахъ приходится подумать и, сообразивъ, дать отвѣтъ.

Г. Эвальдъ. Ну а если отвѣта не будетъ? Я не могу представить такого ученика, который могъ бы рѣшить такую задачу. Она поражаетъ своей чрезвычайной трудностью. Вотъ еще задача: работникъ въ три дня заработываетъ 2 рубля, сколько онъ заработаетъ въ двѣ недѣли, не считая праздниковъ? Руководящимъ началомъ ученика будетъ постоянно единица и онъ переходитъ отъ числа къ единицѣ или отъ единицы къ числу, особенно когда дѣло идетъ въ началѣ преподаванія. Вы выбираете довольно сложную единицу и ставите ее въ такія соотношенія, которыя и взрослому человѣку не совсѣмъ ясны. Грубе ставитъ эти задачи послѣ того, какъ ученики пройдутъ числа, нумерацію.

Г. Чернявскій. Это все равно, когда онъ ставитъ.

Г. Эвальдъ. Нѣтъ, не все равно; у насъ съ вами опытъ не большой, а у Грубе огромный. Я вамъ одно скажу: въ настоящихъ сборникахъ преобладаетъ одинъ элементъ—умственнаго развитія, и этому умственному развитію не даютъ никакой помощи. Вы знаете, у Грубе употребляются: наглядное обученіе, скорое счисленіе, комбинированіе, и послѣ комбинированія, когда выработается языкъ ясныхъ отношеній, воплощается задачей наша мысль; сначала же ученикъ долженъ отыскивать средства, которыя онъ и находитъ въ предъидущихъ упражненіяхъ, которыя должны быть наглядны. Вашъ курсъ я обвиняю въ совершенномъ недостаткѣ наглядности.

Г. Чернявскій. У меня сказано, что если задача затрудняетъ ученика, то надо ее наглядно показать ему.

Г. Эвальдъ. Нѣтъ, у васъ нѣтъ наглядности. Вы прямо начинаете гоняться за числомъ 12, между тѣмъ, надо чтобы ученикъ получилъ о немъ понятіе, разсмотрѣлъ его, тогда бы вы могли облечь его въ извѣстныя формы какой нибудь задачи. Ясное дѣло, что для него было бы и весело, и легко рѣшать такую задачу.

Г. Чернявскій. Если преподаватель найдетъ нужнымъ раньше изучить число 12, то я не буду противъ этого.

Г. Эвальдъ. Мнѣ кажется, не преподаватель, а ученикъ играетъ тутъ главную роль, такъ какъ ученикъ на этой ступени не можетъ рѣшить ни одной задачи, если онъ не знаетъ половины, двухъ, трехъ. Я знаю, такъ можно обучать учениковъ, которые учились, которые принесли богатый запасъ знанія, но представьте учениковъ, которые совсѣмъ не учились.

Г. Чернявскій. Я не имѣлъ въ виду такихъ учениковъ.

Г. Эвальдъ. Я откровенно скажу: когда вы выкладываете ваши десятки и тысячи, то это такой капиталъ, которымъ вы разбиваете вашихъ враговъ; но постройка, которую вы выводите на первомъ десяткѣ, не очень крѣпка; вы предоставили его несознательнымъ урокамъ матери и обыденной жизни, но это никогда не даетъ ничего. Я не понимаю, что значитъ научить считать отъ единицы до десяти; я полагаю, что возможно только послѣдовательное разсмотрѣніе чиселъ, какъ у Грубе. Просто считать—я не понимаю, что это за упражненіе! Невозможно его представить органическимъ.

Г. Чернявскій. Я беру существующее требованіе, требованіе программы.

Г. Эвальдъ. Нѣтъ, вы обѣщаете приготовительный курсъ...

Г. Чернявскій. Въ приготовительный классъ той гимназіи, гдѣ я училъ.

Г. Эвальдъ. Извините, мы этого не знали, думали, что вы говорите о приготовительномъ курсѣ.

Г. Чернявскій. Если бы я имѣлъ въ виду съ самаго начала приготовительный курсъ, то именно послѣдній передъ поступленіемъ въ приготовительный классъ гимназіи. Притомъ я опять таки скажу, что еслибы былъ курсъ, составленный по Грубе, начиная съ единицы, то можно бы было лучше вести дѣло.

Г. Раевскій. Слѣдующее и послѣднее засѣданіе назначается 15-го мая. Г. Сентъ-Илеръ прочтетъ вторую половину своего реферата, послѣ чего будутъ продолжаться пренія по тезисамъ г. Чернявскаго.

ПРОГРАММА.

„**СЕМЬЯ и ШКОЛА**“ будетъ выходить нумерами въ 10 — 12 листовъ печати въ 2 книгахъ, въ большую 1/8 листа, ежемѣсячно, кромѣ мѣсяцевъ Іюня и Іюля, по слѣдующей программѣ:

Книга 1. Семейное чтеніе.

Чтеніе религіозно-нравственнаго содержанія. Разсказы, стихотворенія, путешествія, жизнеописанія и пр.

Занятія: игры, работы, рукодѣлія, мастерства и прочій матеріалъ для физическаго и умственнаго развитія. Всюду, по мѣрѣ надобности, будутъ прилагаемы рисунки и картины.

Книга 2. Родителямъ и воспитателямъ.

ОТДѢЛЪ I. **Педагогія, Дидактика и Методика.** Общія статьи педагогическаго содержанія. Воспитаніе домашнее и общественное. Физическое воспитаніе и гигіена. Предметы и методы обученія. Учебныя пособія. Учебные матеріалы и принадлежности.

ОТДѢЛЪ II. **Критика и Библіографія** русскихъ и замѣчательнѣйшихъ изъ иностранныхъ сочиненій, изданій и пособій, соприкосновенныхъ съ учебно-воспитательнымъ дѣломъ.

ОТДѢЛЪ III. **Біографическіе очерки** педагогическихъ дѣятелей и статьи по исторіи педагогіи, съ приложеніемъ портретовъ замѣчательныхъ дѣятелей иностранныхъ и русскихъ.

ОТДѢЛЪ IV. **Хроника.** Постановленія и жизнь учебныхъ и учебно-воспитательныхъ заведеній, правительственныхъ, общественныхъ и частныхъ.

ОТДѢЛЪ V. **Смѣсь.** Корреспонденція. Заявленія педагогическаго содержанія и всякаго рода объявленія о вновь выходящихъ книгахъ, учебныхъ пособіяхъ, матеріалахъ и проч.

По временамъ предполагается давать приложенія, состоящія изъ образцовыхъ уроковъ, чтеній и учебниковъ, печатаемыхъ по частямъ или цѣликомъ.

УСЛОВІЯ ПОДПИСКИ:

Подписная цѣна въ годъ, за 10 №№ (20 книгъ) содержащихъ 100—120 листовъ, 8 руб. безъ пересылки; съ пересылкою 8 р. 80 коп., а съ доставкою на домъ въ С.-Петербургѣ 8 р. 50 коп.

Для удобства подписчикамъ допускается подписка: **иногороднымъ** на полугодія, по 5 книгъ въ каждое — цѣна за каждое полугодіе съ пересылкою 5 руб.: **городскимъ** подписчикамъ взносъ денегъ по частямъ: при полученіи 1-го нумера и билета вносится *два* рубля, затѣмъ при полученіи каждаго послѣдующаго нумера по *одному* рублю, а послѣдній, 10-й нумеръ, будетъ выдаваться безплатно, при возвратѣ подписнаго билета. Безъ билетовъ №№ не будутъ выдаваемы.

Подписка принимается: въ Редакціи (Владимірская № 7), въ конторѣ журнала «**Семья и Школа**» при Дѣтской Библіотекѣ, по Троицкому пер., д. Зайцевой (гдѣ клубъ художниковъ) и въ книжныхъ магазинахъ: **Русской Книжной Торговли** (Невскій пр. домъ Армянской церкви), **Колесова и Михина** (Гостиный дворъ № 22), и **Я. Исакова** (Гостинный дворъ, № 24).

Гг. иногородные благоволятъ адресовать письма, заявленія, статьи и подписныя требованія на имя

Редактора и Издателя **Юл. Симашко.**
въ С.-Петербургъ, Владимірская № 7.

Печатня В. И. Головина, Владимірская, домъ № 15.